

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR
CAMPUS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARINA SANTANA DOS SANTOS

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS DAS REDES
PÚBLICAS DE ARIQUEMES

Ariquemes-RO
2014

MARINA SANTANA DOS SANTOS

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS DAS REDES
PÚBLICAS DE ARIQUEMES

Monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia-Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, sob a orientação do Prof.º Dr. Antônio Carlos Maciel e co-orientação Prof.ª Esp. Gedeli Ferrazzo.

Ariquemes-RO
2014

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

S237p

Santos, Marina Santana dos

O processo de inclusão nas escolas das redes públicas de
Ariquemes. / Marina Santana dos Santos. Ariquemes-RO, 2014.

99 f.

Orientador: Prof.(o) Dr. Antônio Calos Maciel; Co-orientador (a):
Prof.(a) Esp. Gedeli Ferrazzo.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade
Federal de Rondônia. Departamento de Ciências da Educação,
Ariquemes, 2014.

1. Surdos. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar. I. Fundação
Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 376.7

Bibliotecária Responsável: Fabiany Andrade, CRB: 11-766.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007
Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848
Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

MARINA SANTANA DOS SANTOS

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS
DAS REDES PÚBLICAS DE ARIQUEMES.**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – DECED/UNIR

Membro: Prof.ª Dr.ª Lilian Caroline Urnau – DECED/UNIR

Membro: Prof.ª Maria Norma Lopes Souza Silva DINTEC/UNIR

Ariquemes-RO, 29 de Julho de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus queridos pais Mauricio e Valdelice, que me incentivaram a ingressar na universidade e nos momentos que me sentia desanimada me apoiavam e me encorajavam.

Ao meu amado esposo Jonatan, pelo apoio e compreensão nos momentos que mais precisei.

Aos meus queridos irmãos Laurindo e Caroline, por me compreenderem e em momentos que sentia-me triste diziam algo para me reanimar.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, por todas as vezes que eu pedi sabedoria e paciência para não desistir ele me ajudou.

À minha co-orientadora, Professora Esp. Gedeli Ferrazzo, por me ajudar a elaborar esse trabalho da melhor maneira possível, por maior que foram as barreiras, não desistiu de mim e colaborou para um aprendizado significativo.

A todos os professores e as bibliotecárias, que durante todo o curso contribuíram, para que eu tivesse uma nova visão de mundo.

A todos os colegas da segunda turma do Campus de Ariquemes do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Rondônia pelo apoio e amizade.

RESUMO

Nas últimas duas décadas percebe-se a persistência do discurso em prol da constituição de uma política educacional de “educação inclusiva” no sistema público de ensino, tendo como iniciativa proporcionar educação a todos. Essa pesquisa propõe verificar em que medida que se tem promovido à ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para os alunos Surdos, no contexto das políticas educacionais inclusivas em Ariquemes/RO. O alcance da proposta tornou-se possível por meio de três objetivos específicos traçados, a saber: Descrever o contexto histórico da educação de Surdos. Identificar as leis que tem por objetivo garantir a inserção do aluno Surdo em escolas regulares da rede pública. E expor a realidade da educação de Surdos inclusos no ensino regular das escolas de Ariquemes. Para a concretização dessa investigação, foram feitas pesquisas bibliográficas, documental e empírica. Na pesquisa bibliográfica foram usados autores como: BUENO (1993); ARANHA (2001); COUTRIM (2005); MENDES (2006); QUADROS (2004); CARVALHO (2009); KASSAR (2011) e outros. A pesquisa documental baseou-se em Leis como: A Constituição Federal 1988; Declaração de Salamanca; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002; Decreto 5.296/04; Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005; entre outros. Na pesquisa empírica foram analisadas três escolas, sendo duas municipais e uma estadual, os professores da sala de recursos e os intérpretes responderam uma entrevista não-diretiva por meio de um questionário aberto e semi estruturado. Também foram realizadas observações da realidade dos alunos Surdos nas salas de aula, nessa observação deu-se destaque a metodologia de trabalho dos professores com os alunos Surdos e relação entre os alunos Surdos e ouvintes. Os resultados indicaram que no município de Ariquemes a inclusão ainda caminha a lentos passos tendo como consequência a defasagem de aprendizado dos alunos, se vê a necessidade de investimento em políticas públicas voltadas para a formação dos professores qualificados para o trabalho com alunos Surdos, pois a realidade na prática mostra que esses alunos estão terminando o nível fundamental sem ao menos serem alfabetizados.

Palavras chaves: Surdos; Educação especial, Inclusão escolar.

ABSTRACT

In the last two decades it is perceived the persistence of the discourse in favor of the establishment of an educational policy of "inclusive education" in the public school system having as initiative providing education to everyone. This research proposes to examine how far it has promoted the effective expansion of educational quality opportunities for deaf students in the context of inclusive educational policies in Ariquemes / RO. The scope of the proposal has been made possible through three specific objectives established as follows: Describing the historical context of deaf education. Identify the laws that has the objective to ensure the inclusion of deaf students in regular public schools. And expose the reality of deaf education included in regular education schools of Ariquemes. To achieve this research, bibliographic, documental and empirical searches have been done. In the bibliographical research, were used authors as BUENO (1993); ARANHA (2001); COUTRIM (2005); MENDES (2006); QUADROS (2004); CARVALHO (2009); KASSAR (2011) and others. The documental research was based on Laws as: The Federal Constitution 1988; The Salamanca Declaration; Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) Law No. 9.394/1996; Law No. 10,436 of April 24, 2002; Decree 5.296/04; Decree No. 5,626 of December 22, 2005; among others. Empirical research were analyzed in three schools, two municipal and one statewide, where the resource room teachers' and interpreters' answered a non-directive interview through an open and semi-structured questionnaire. Observations of the reality of deaf students were also made in the classroom. On this observation was given prominence to the methodology of teachers with deaf students and the relationship between the deaf and hearing students. The results indicated that in Ariquemes the inclusion is still walking at a slow pace resulting in the delay of student learning. We see the necessity of investment in public policy aimed at the training of qualified teachers to work with deaf students, because reality in practice shows that these students are finishing elementary schooling without even being alphabetized.

Keywords: Deaf; Special education, school inclusion.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1	- Estrutura física da escola M1.....	57
TABELA 2	- Características do Surdo S-1.....	60
TABELA 3	- Estrutura física da escola M2.....	62
TABELA 4	- Características do Surdo S-2.....	65
TABELA 5	- Características do Surdo S-3.....	65
TABELA 6	- Estrutura física da escola E1.....	69
TABELA 7	- Características do Surdo S-4.....	70
TABELA 8	- Características do Surdo S-5.....	72
TABELA 9	- Características do Surdo S-6.....	73
TABELA 10	- Características do Surdo S-7.....	74
TABELA 11	- Estrutura física das escolas pesquisadas....	76
QUADRO 1	- Perfil dos intérpretes	55
QUADRO 2	- Perfil dos professores de sala de recursos ..	56
QUADRO 3	- Perfil dos Surdos	56

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Segmentos escolares com surdos matriculados	48
GRÁFICO 2 -	Número de escolas do ensino fundamental de Ariquemes	50
GRÁFICO 3 -	Número de escolas do ensino médio de Ariquemes.....	51
GRÁFICO 4 -	Total de alunos matriculados no ensino fundamental e médio	51
GRÁFICO 5 -	Profissionais que atendem aos Surdos na escola M1.....	58
GRÁFICO 6 -	Retrospectiva da proporção de atendimentos aos Surdos	59
GRÁFICO 7 -	Relação entre o número de salas e o número de intérpretes...	63
GRÁFICO 8 -	Profissionais que atendem os Surdos na escola M2.....	63
GRÁFICO 9 -	Profissionais que atendem aos Surdos na escola E1.....	69
GRÁFICO 10-	Total de itens básicos contidos em cada escola.....	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS	13
2.1	A institucionalização das pessoas com deficiência	16
2.2	O processo de integração das pessoas com deficiência	20
2.3	Pressupostos políticos e sociais da educação especial inclusiva	23
2.3.1	Fatores extraescolares que concorrem para a inclusão ou para a exclusão do aluno Surdo	38
2.3.2	Fatores interescolares que não contribuem para a inclusão ou para exclusão.	42
3	METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA	47
3.1	Metodologia	47
3.1.1	Procedimentos metodológicos	47
3.1.2	Lócus da investigação	50
3.1.3	Sujeitos do estudo	53
3.1.4	Instrumentos de coleta de dados	54
3.2	Resultados da Pesquisa	55
3.2.1	Escola municipal M1.	58
3.2.2	Escola municipal M2	63
3.2.3	Escola estadual E1	69
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	78
4.1	Análise da estrutura física das escolas;	78
4.2	Análise dos fatores que concorrem para a inclusão ou exclusão dos alunos Surdos	80
5	CONCLUSÃO	89
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE	95
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AO INTÉRPRETE/CUIDADOR	96
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS	98

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar atual conjuntura que envolve a situação educacional dos Surdos, percebe-se que é um reflexo do contexto históricos imposto aos mesmos. Em quatro diferentes fases históricas, em sua maioria os surdos eram colocados a margem da sociedade.

No primeiro momento conhecido como era Pré cristã, segundo Strobel (2009) os surdos eram exterminados, pois não era vantajoso ter um individuo que não serviria para a sociedade. Já na era cristã (segunda fase), ao mesmo tempo em que eram vistos como pessoas que tinham alma e que mereciam o compadecimento dos demais, eram açoitados e acusados de serem possuídos pelos demônios. Na terceira fase, que ocorreu entre a transição do feudalismo para o capitalismo, os surdos foram colocados em “asilos combinados” e eram forçados a trabalhar em troca da comida, esse momento ficou conhecido como “período de institucionalização. E o quarto momento que serviu como ponte de transição entre a institucionalização e a inclusão é chamado de “integração”. Nesse período os surdos eram obrigados a se igualar aos ditos “normais” para serem inseridos nas escolas normais, porém, eram colocados em classes especiais devido a sua deficiência.

Diferentemente de propostas anteriores, a atual proposta de inclusão escolar sugere uma adequação na sociedade. Onde o sujeito deficiente não deveria se ajustar para se adequar a sociedade, e sim, a sociedade deve garantir suportes necessários para que todos possam usufruir a vida em comunidade.

O objetivo dessa pesquisa é constatar justamente isso, verificar em que medida que se tem promovido à ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para os alunos Surdos, no contexto das políticas educacionais inclusivas.

Para que essa constatação seja realizada, foram traçados três objetivos específicos, que são: Descrever o contexto histórico da educação de Surdos. Identificar as leis que tem por objetivo garantir a inserção do aluno Surdo em escolas regulares da rede publica e expor a realidade da educação de Surdos inclusos no ensino regular de Ariquemes.

O referencial temático dessa análise está baseado em autores como Campos (2008) que mostra como a educação inclusiva de Surdos vem acontecendo no país, Carvvalho (2009) que aborda a relação entre fator social e exclusão, Lacerda (2007) que mostra a importância do contato social entre o Surdo e a sociedade, Bueno (1993) que baseia toda a parte histórica dos Surdos, entre outros.

Para realizar esse estudo passaram por várias etapas. A primeira foi à pesquisa bibliográfica, a segunda a pesquisa documental e a terceira a pesquisa empírica.

Essa pesquisa bibliográfica foi feita um levantamento de autores que tratavam sobre o assunto através da leitura em livros, artigos científicos, dissertações e Teses, a partir de alguns teóricos como Aranha (2001, 2005), Bueno (1993, 2001), Coutrim (2005), Gadotti (2005), Ferreira (2004), Kassir (2011), Lima e Miotto (2007), Mendes (2006), Nascimento (2010), Orsoni (2007), Ramos (2002), Tôres (2001) E Vilela(2004).

A pesquisa documental foi um artifício de contribuição para o enriquecimento para análise, para tal, usou-se a investigação em documentos legais, nesse caso, a legislação vigente em nosso país e documentos internacionais.

E por fim a pesquisa empírica que usou como procedimentos metodológicos para coleta de dados o questionário, a entrevista, e a observação. O questionário foi semi estruturado e aberto, as entrevistas foram não diretivas e as observações foram participantes.

Através desses procedimentos foram entrevistados, quatro (04) intérpretes, (03) professoras de sala de recursos, e observados diretamente sete (07) alunos Surdos. Totalizando 14 pessoas envolvidas diretamente na pesquisa. Foram observados também os professores regentes das salas de aula e suas metodologias aplicadas com alunos Surdos e a relação entre os alunos Surdos e os ouvintes.

Assim, a organização desse trabalho se faz da seguinte maneira: O primeiro capítulo (sessão 2) apresenta o processo histórico da educação dos Surdos. Trazendo com primeiro elemento o momento em que os Surdos eram segregados em instituições, o segundo momento, que os Surdos foram integrados em classes especiais e o terceiro momento trás a discussão do foco central da pesquisa, que é o momento histórico em que se trouxe uma nova proposta de educação que trata-se da “educação inclusiva”.

O segundo capítulo aborda a questão metodológica da pesquisa e os resultados. Na primeira subseção mostra a metodologia da pesquisa, será explicado de forma clara os procedimentos metodológicos que foram aplicados nos diferentes processos. Na segunda subseção trás os resultados da pesquisa onde será mostrado na íntegra os aspectos das entrevistas e o que foi observado.

Por fim o terceiro capítulo mostra as análises dos resultados, onde os dados serão expostos conforme os grupos de sujeitos. Esses resultados serão articulados com o referencial teórico usado na pesquisa, e buscará estabelecer relações entre a realidade encontrada e o que é garantido e propagado pelo governo.

2 A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS

Observa-se que a ideia de inclusão escolar encontra-se de forma bem disseminada, porém, o que se percebe na prática não corresponde o que se é propagado. Nota-se que a mesma acontece de forma muito tímida.

Ao analisar atual conjuntura que envolve a situação dos deficientes, principalmente numa abordagem específica dos Surdos é necessário que se faça uma retrospectiva das diferentes formas de tratamento que são dados a eles, para que se possa perceber os reflexos que ocasionaram nas atuais bases educacionais.

Baseando-se em diversas leituras que relatam a história da educação dos Surdos, no Brasil e no mundo, analisa-se que há quatro fases de fundamental importância e que são determinantes para a compreensão do histórico da concepção de deficiência, a saber:

Na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar [...]. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos X VIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (BUENO, 1993, p.55-56).

A primeira fase é marcada pela exclusão total da pessoa com deficiência do contato e da participação social. Podendo ser comprovada com relatos desde a antiguidade. Nessa fase segundo Strobel (2009, p.18)

Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só.

Nota-se que as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas ou mortas, pois não correspondiam aos padrões de beleza valorizados na sociedade grega. Bueno (1993, p.55) relata o extremo da agressão, ele diz que: “na época espartana, se matavam os bebês que eram deficientes ou deformados”. Nesse momento histórico os deficientes eram vistos apenas como obstáculo para sociedade, pois, segundo Coutrim (2005, p.69):

O governo de Esparta tinha como um dos seus principais objetivos fazer de seus cidadãos modelos de soldados, bem treinados fisicamente, corajosos e obedientes às leis e às outras autoridades, a fim de engajá-los no exército e manter o modelo de Estado espartano.

Com base na análise do autor citados é notável, que o extermínio das crianças deficientes ocorria por uma razão social, pois na comunidade grega era primordial seguir as regras pré-estabelecidas: o homem ser um hábil guerrilheiro e a mulher uma boa dona de casa.

Assim, o crescimento da população deficiente quebraria uma regra pré-estabelecida segundo os padrões da época.

Com o passar dos anos, mudaram-se a maneira de pensar. De acordo com Coutrim (2005, p. 85), a Grécia foi dominada pelos Romanos, e junto com a expansão dos romanos, expande-se também os seus ideais religiosos, colocando em evidência o Cristianismo.

A segunda fase, Bueno (1993), explica que “com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles”, referindo-se aos deficientes. A história ganha um novo cenário: a Europa. Nesse novo cenário, as pessoas deficientes são vistas em alguns momentos como dignas de pena, em outros como possuídas pelo demônio. Strobel (2009, p. 19) explica que:

Não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa.

Nota-se que no período da idade média, as pessoas estavam dominadas por uma visão teocêntrica, a sociedade medieval concebia o deficiente como sendo um fenômeno sobrenatural. Curiosamente, é nesse período que se reconhece a existência da alma no deficiente, sendo prescrita ora a dádiva de caridade, ora o açoite. No entanto, nem mesmo com esse compadecimento, fez com que a história da educação dos deficientes tivesse início beneficiando a classe explorada, os relatos indicam que:

É atribuído ao monge beneditino, Pedro Ponce o papel de iniciador da educação especial, através de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha, tendo educado uma dezena de Surdos-mudos, filhos todos eles de grandes personagens da corte espanhola, morrendo em 1549 (QUIRÓS E GUELER, 1966, p.238).

É notório que nesse momento não existia ainda as instituições, e que não era qualquer Surdos ou deficiente que tinha o privilégio de ter acesso a tal educação, proporcionada pelo monge. Era apenas a elite da sociedade. No entanto, existia uma razão implícita que moveu esse início de educação. Muitos que faziam parte da elite social da Europa se preocupavam com os seus herdeiros, como seriam deixadas as heranças para tais herdeiros se supostamente eles não soubessem administrá-las?

Essa foi à mola propulsora; um novo momento histórico para a educação dos Surdos.

A terceira fase deu-se no momento histórico que havia como pano de fundo a transição entre o Feudalismo e o Capitalismo entre os séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, as pessoas deficientes deixam de ser totalmente negligenciadas e passavam a ser acolhidas em

instituições de caridade, pois agora enquanto “filhos de Deus”, “possuidores de alma”, era preciso ajudá-los, para alcançarem a “salvação divina”.

Contudo, observa-se que o interesse maior estava na busca da salvação das pessoas que “acolhesse” o deficiente, com base no ato da caridade. Assim, em uma perspectiva assistencialista, todos aqueles que eram considerados desviantes, deficientes, diferentes dos padrões de comportamento comuns à sociedade passavam a ser institucionalizados.

Com o fim da idade média e início da Idade moderna, da transição do feudalismo para o capitalismo, da mudança da visão teocêntrica para a antropocêntrica, da ascensão da burguesia, o cenário da deficiência ainda permaneceu o mesmo por um longo período, ou seja, as pessoas com deficiências continuariam sendo segregadas nas instituições. Bueno (1993, p.64), aborda:

As referências sobre a educação especial, após esses dois séculos iniciais, consideram o século XVIII como o marco definitivo no esforço que a sociedade moderna encaminhará no sentido de proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais, analisada somente através da perspectiva da extensão de oportunidades educacionais a essas crianças. Esse marco é caracterizado pelo surgimento das primeiras instituições públicas: o Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris.

Trata-se de um momento marcante da educação dos Surdos, pois é nesse século que se efetiva a educação institucionalizada.

Para compreender esse momento tão importante é necessário que se faça uma breve retrospectiva histórica.

Sabe-se que séculos antes ao da revolução industrial, a sociedade europeia era praticamente rural. Segundo Carvalho (2009), a implantação do capitalismo trouxe profundas transformações econômicas, políticas e sociais. Nesse novo modelo de sociedade, o trabalho assalariado era o motor da sociedade e o principal produtor de riquezas. Nesse mesmo período, houve um grande avanço tanto geográfico como científico e, assim criou-se a máquina a vapor, resultando em profundas mudanças, tanto econômica quanto cultural. Entre diversas mudanças, o trabalho do homem deixou de ser um trabalho artesanal passa a ser fabril. Carvalho (2009, p.2), explica que “O homem passou a ser um simples acessório da máquina”. Nesse momento histórico sai de cena a nobreza e o clero que pertenciam à sociedade feudal e começa um novo período com a ascensão da burguesia. Toda essa transformação de relação de produção deslocou massas inteiras de oficinas artesanais para as fábricas e dos moradores rurais para as cidades. Com isso, foram impostas novas necessidades, dentre elas, a da educação formal.

Até esse período a educação formal não se destinava à todas as pessoas, somente aos membros da burguesia. Já o proletariado, aprendia lidando com a realidade, ou seja, o povo se educava no próprio processo de trabalho. Até esse momento a educação formal era oferecida apenas a elite. No entanto, percebe-se que com a expansão do capitalismo, surgiu a necessidade de pessoas razoavelmente instruídas para acompanhar o dinamismo dos novos empreendimentos

O período [...]é marcado pela institucionalização da educação especial, com a criação das primeiras escolas públicas destinadas ao atendimento de pessoas com deficiências. Este fato vai se dar na França, na segunda metade do século XVIII, em plena agitação liberal por mudanças políticas. A primeira, no ano de 1760, foi o Instituto Nacional de Surdos Mudos e, logo em seguida, em 1784, era criado o Instituto dos Jovens Cegos, que inicialmente tiveram a direção, respectivamente, do Abade L'Epée e de Valentim Haüy. Após alguns anos, enquanto a escola de L'Epée adquiriu o estatuto de Instituto Nacional, a de Haüy se transformou escancaradamente em asilo com trabalho obrigatório (BUENO, 1993, p.69).

. Assim, a classe trabalhadora passa a ter acesso à educação formal. Anos mais tarde essa oportunidade de educação se expande e, é oferecida também aos deficientes. As casas que anteriormente eram casas de repouso, tornam-se instituições voltadas para a educação de deficientes.

2.1 A institucionalização das pessoas com deficiência

Em grande parte da história, os deficientes foram vítimas da marginalização, pois o destaque que se dava, era a sua incapacidade e anormalidade. Até meados dos séculos XVIII, o relato que se tem é de que os deficientes eram mandados para asilos ou viviam como mendigos nas ruas (Bueno, 1993, p. 58). No entanto, na ultima parte do século XX, houve uma mudança de mentalidade da sociedade, conforme Carvalho (2009), nesse período citado, o descobrimento geográfico estava em expansão o que contribuiu para o aumento de mercado para exportação das mercadorias produzidas. Isso, fez com que houvesse a necessidade de aumento de mão-de-obra, e de preferência que essa mão de obra fosse barata.

Nesse contexto o feudalismo deixou de ser o pano de fundo do cenário histórico, passando a ser o capitalismo. Segundo Carvalho (2009), no modo de produção capitalista, a princípio, a educação formal¹ era oferecida apenas para os filhos da classe dominante. Porém,

¹Conforme Gadotti (2005, p.1), a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

com os ideais liberais, da livre concorrência e o avanço crescente da geografia e da tecnologia, o mercado capitalista passou a expandir-se de tal forma que houve necessidade que tivesse pessoas razoavelmente instruídas para acompanhar o dinamismo dos novos empreendimentos. Assim, deu-se a expansão de oportunidades de acesso à educação formal para o proletariado.

Nota-se que esse modelo de educação formal, possibilitou a criação de instrumentos que, teoricamente pudessem oferecer as “mesmas” oportunidades à todas as pessoas; uma proposta de educação pública e gratuita, em que todos pudessem ter oportunidades “iguais”. Iniciando-se assim, a educação pública. Segundo Bueno (1993, p.68), educação essa, que também se destinava às pessoas deficientes. Porém, com uma ressalva; somente os cegos e Surdos tinham essa oportunidade. Contudo, fez-se necessário a criação ou organização de uma classe para cegos, contando com a subvenção da sociedade. Ainda que não tenha se constituído como escola organizada, mas possuía ensino sistemático.

Porém, o que se percebe é que, esse atendimento com o objetivo de oferecer uma educação sistematizada aos deficientes, não permanecera por muito tempo, pois:

[...] o atendimento institucional dos cegos, que se iniciou com proposta de educação sistemática, em apenas dez anos se transformou em escola industrial e asilos combinados, expressão que nada mais é do que um eufemismo para encobrir a internação dos cegos que, em troca de moradia e alimentação, deveriam corresponder com trabalho obrigatório (BUENO, 1993, p. 69).

Pode se verificar que, a real intenção com a instrução dos deficientes seria institucionalizar, tirando-os das ruas e tornando-os minimamente produtivos. A exemplo temos os Surdos, que eram colocados nessas instituições apenas com o objetivo de serem tirados da rua e que deixassem de ser elementos perturbadores. Como afirma Bueno (1993, p. 69):

Com a criação das instituições de ensino especializado para cegos e Surdos, a sociedade burguesa buscou resolver dois problemas: retirar estes “desajustados” do convívio social e fazê-los minimamente produtivos para torná-los úteis ao capitalismo. Desta forma, “a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório”.

Algo relevante a ser observado é que, nem todos os deficientes possuíam oportunidades de ingressarem nessas instituições, segundo Bueno (1993), as deficiências “privilegiadas” eram a cegueira e a surdez. Muitos desses Surdos e cegos trabalhavam sob um regime de escravidão. O que deveria ser oferecido minimamente (a alimentação), a essas pessoas era trocado por trabalho forçado. Sobre isso, o autor acima citado esclarece:

A bem da verdade, é importante salientar que tais procedimentos não atingiam a todas as pessoas cegas ou surdas, pois enquanto, aos cegos e Surdos pobres se

reservava trabalho manual imbecilizante, um arremedo de salário quando muito, ou senão um catre e um prato de comida. Os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida (BUENO, 1993, p. 70).

O autor demonstra que a condição social, independente de serem Surdos ou cegos, era de extrema relevância. Pois, aos que eram pobres, “reservavam-lhes o trabalho manual imbecilizante”. Dessa maneira, os deficientes pobres que de início eram colocados nessas instituições com o objetivo de serem escolarizados, simplesmente passaram a servir de mão-de-obra barata. De um lado essas instituições ofereciam-lhes a moradia e a comida, por outro, submetiam-lhes ao trabalho forçado.

Já no Brasil, a institucionalização das pessoas com deficiência iniciou-se em meados do século XVIII, com a criação do Imperial Instituto de meninos cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. No entanto, nota-se que o seu percurso não foi muito diferente das instituições Europeias, sobre isso Bueno comenta:

A educação especial brasileira, nascida no século passado, com a criação dos institutos imperiais para meninos Surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporadas por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como subsistema educacional mas, como sistema capitalista periférico e devido às suas próprias especificidade econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades. A expansão da rede de educação especial no Brasil se concretiza através de duas formas básicas: apesar de ter se expandido durante todo este século e mais intensamente à partir dos anos 60, grande parte da população excepcional não é por ela absorvida em razão do número reduzido de vagas em relação à sua incidência; assim, ao contrário dos países centrais, onde, pelo menos os deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais têm garantido o acesso a escolaridade (BUENO, 1993, p.21).

Quanto ao atendimento aos deficientes no Brasil, inicia-se com dois marcos históricos: A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial. Tendo como chefe de comissão da criação do Instituto de Surdos, o Marquês de Abrantes. Cita Bueno:

[...] pela influência do cego José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto de Paris e que, através de sua amizade com o médico do Paço, Dr. Xavier Sigaud, que possuía uma filha cega, conseguiu convencer o imperador a criar, pelo Decreto Imperial n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (BUENO, 1993, p.83).

Contudo, nota-se que a criação do Instituto de Surdos não foi por um ato de caridade do imperador, ou que ele tivesse uma visão avançada sobre a educação de deficientes, mas se deu por caso particular, conforme esclarece Ramos:

[...] interesse do imperador D. Pedro II em educação de Surdos [...] do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho Surdo e casada com o Conde D'Eu, parcialmente Surdos. Sabe-se que, realmente, houve empenho especial por parte de D. Pedro II quanto à fundação de uma escola para Surdos, mandando inclusive trazer para o país em 1855 um professor Surdos francês, Ernest (ou Eduard) Huet, vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho com os Surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais (RAMOS, 2002, p.6).

Percebe-se porém, que a história da criação do Instituto de Surdos deu-se de fato em 1856, em que a comissão de criação reuniu-se e decidiu então, pela criação do mesmo.

Em 26 de setembro de 1857, fora aprovada a lei de nº 939, a qual designava uma certa quantia de dinheiro para auxílio dos alunos do Instituto. Também, D. Pedro II trouxera para o Brasil um Surdos francês de nome Edward Huet, designado para ser o professor presidente do Instituto. Como afirma Bueno:

[...] professor Eduard Huet, recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França à Corte Imperial Brasileira, através da intermediação do Marquês de Abrantes, que foi nomeado, pelo Imperador, Presidente da Comissão organizadora do Instituto, oficialmente instalado em 26 de setembro de 1857 (BUENO, 1993, p.83).

Em 1862, Huet deixa o Instituto por motivos pessoais, tendo como seu substituto o Dr. Manuel de Magalhães Couto, que por não possuir nenhuma especialização para trabalhar com pessoas surdas, passou a ensinar o treino da fala e da leitura labial, abolindo a metodologia adotada por Heut, ocasionando assim, um abandono do Instituto. Devido o fato, por ordem do governo, fora realizada uma inspeção, segundo a qual considerou o Instituto um asilo de Surdos. Assim, o então presidente fora substituído por Tobias Leite, que retomou as antigas atividades do Instituto.

Bueno (1993, p. 86), comenta:

Aparentemente, o processo de deterioração dos Institutos parece seguir o mesmo percurso de seus congêneres franceses. Mas há uma diferença fundamental: enquanto os institutos parisienses se transformaram em oficinas de trabalho, seus similares brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos.

Percebe-se que o início das atividades, assim como as instituições de outros países, os Imperiais Institutos do Brasil, não foram diferentes, iniciaram-se oferecendo os seus serviços apenas para a elite da sociedade. Quanto ao processo de deterioração vê-se que não caminharam tão distantes diferenciaram-se apenas em funções cujas levavam a uma mesma finalidade: a marginalização.

Mediante esse contexto, pode-se fazer uma análise de que, as instituições não mais estavam satisfazendo as necessidades propostas. Por isso, surgiu a preocupação em criar uma nova proposta em que os deficientes pudessem estar o mais próximo possível dos “normais.”

Com isso em mente, deu-se início a quarta fase que seria um novo processo _ “processo de integração”.

2.2 O processo de integração das pessoas com deficiência

Consolidado o processo de institucionalização, fins do século XX, já na década de 70, pode ser percebido com mais clareza o objetivo das instituições como também suas limitações. Nesse novo processo, os estados Norte americanos sobressaem tendo maior representatividade, em que, foram criadas as primeiras classes especiais nas escolas públicas, também percebidos os primeiros movimentos por parte da sociedade civil, em particular: Pais de crianças com paralisia cerebral (década de 70) e na década posterior pais de crianças com deficiência mental. Sobre isso Mendes (2006, p.387) comenta:

Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.

Conforme destaca Mazzotta (2005), esse movimento tinha por intuito estimular as organizações governamentais norte americanas a criar uma nova legislação de pesquisa, de treinamento profissional e de atendimento nas escolas públicas às crianças e jovens com deficiência mental e outras deficiências.

Segundo Mendes (2006), à medida que ampliavam-se as oportunidades educacionais para a população em geral, o acesso à educação para pessoas com deficiência, aos poucos foram se expandido.. Entretanto, compreende-se que, tanto as classes especiais, quanto as escolas especiais, somente iriam proliferar como modalidade alternativa após as duas guerras mundiais.

Nota-se que as guerras trouxeram como consequência relevante o aumento de pessoas mutiladas e debilitadas na sociedade europeia. Com isso, os programas educacionais e de saúde desenvolveram-se de forma que atendessem a necessidade social da época. Diminuindo assim, as diferenças entre pessoas com e sem deficiência. Além disso, com base nos movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificaram-se as lutas pela conquista dos direitos das pessoas com deficiência, como ressalta Mendes (2006, p.388):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

Nesse ínterim inicia-se um movimento de “aceitação” _ que todos deveriam seguir um padrão, ou seja, de normalização das pessoas com deficiências. Assim, criou-se o conceito de integração, referindo-se à necessidade de modificar a pessoa com deficiência, de forma que, essa pudesse assemelha-se ao máximo , aos demais cidadãos,(considerados normais) para que pudesse ser inserida, integrada e poder fazer parte do convívio em sociedade (KASSAR, 2011).

Entende-se assim, que o movimento de integração à deficiência passa a ser compreendida pelo princípio da normalização², na maneira em que a proposta educacional direcionada as pessoas com deficiência se fundamenta, na:

(...) ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser oferecidos oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p.389)

Destarte, Mendes (2006), aborda que ocorreram várias ações visando a integração dessa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e manter características, experiências e condutas pessoais tão normais quanto possíveis para a inserção na sociedade.

De acordo com Mendes (2006), os movimentos ocorridos em outros países nas décadas de 60 e 70, só vieram a refletir no Brasil, na década de 80, com a reorganização dos recursos e serviços ofertados às pessoas com deficiência.

É notável que o foco da modificação esteja na pessoa com deficiência, com base no oferecimento de serviços educacionais e de reabilitação. A essa concepção dá-se o nome de paradigmas de serviços que, segundo Aranha (2005), caracterizou-se pela oferta de recursos e serviços, com o objetivo de que pessoas com deficiência pudessem se “aproximarem” ao máximo possível do padrão de normalização.

Tendo como referência esse princípio, verifica-se que a pessoa com deficiência passa a ser vista como uma “cópia ruim” do modelo considerado padrão. Com isso, o processo de integração da pessoa, na vida em sociedade, acaba restringindo-se a diferentes níveis pelos quais, caberia ao sistema educacional à adequação desses níveis às necessidades do sujeito (aluno deficiente). No entanto, alunos com deficiências apesar de inseridos nas escolas

²O princípio de normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1996) e Nirje (1969) que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. (MENDES, 2006, p.389)

comuns ficavam restritos às classes especiais. Sobre essas classes especiais Kassar (2011, p. 65), comenta:

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”.

Uma vez que, essas classes especiais são inseridas no processo de integração, passam a ter como objetivo a separação entre os alunos que são “normais” e os que são “anormais”. Sobre esse aspecto Mendes (2006, p. 391), chama a atenção ao destacar as críticas referentes aos princípios da integração, baseando-se na constatação de dois fatos:

A passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviços mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanente de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades especiais.

Ao analisar as críticas, feitas por Mendes (2006), bem como outros indicativos do movimento integracionista, tais como: as dificuldades em estabelecer-se uma política nacional da educação especial. Várias ações educacionais junto às pessoas com deficiência foram revistas ao longo dos anos 90.

Para Bueno (2001), a integração escolar parte do pressuposto de que o problema está centrado na criança com deficiência e deixa implícita uma visão crítica da escola, à medida que pressupõe que a escola regular valoriza e educa apenas os considerados normais. Essa suposição fortaleceu um novo modelo de educação, onde os estudantes pudessem estar num ambiente, que fosse levado em conta as suas diferenças e valorizado o tempo de aprendizagem de cada indivíduo.

Portanto, pode-se notar que o objetivo da integração, que seria, educar apenas os considerados normais, assim, todos que fugissem desse padrão de normalidade deveriam se encaixar para que tivessem direito à educação. Além do objetivo já citado, leva-se em consideração o valor elevado que era gasto para manter tais pessoas em classes especiais. E, esse investimento de certa forma não gerava um bom custo/benefício, para o Estado. Visando reverter essa situação, cria-se uma nova sugestão para os deficientes, que seria incluí-los. Essa atual proposta, para que fosse concretizada, fez-se necessário a criação de embasamentos legais para que a mesma se efetivasse.

2.3 Pressupostos políticos e sociais na perspectiva da educação inclusiva

Apesar da proposta de integração ter sido um grande salto para a atual inclusão, em seus anos iniciais recebera diversas críticas. Críticas essas que foram embasadas em pressuposto de que: “Diferença na realidade não se ‘apagam’, mas sim, são administradas na convivência social,” (BRASIL, 2000, p.17).

Mediante o surgimento de novos ideais, começava-se a cogitar a possibilidade de uma nova estrutura escolar para os deficientes.

Segundo Mendes (2006), na década de 80 houve um movimento de reestruturação escolar nos Estados Unidos com o objetivo de melhorar a educação da população de risco. Elementos chaves de reforma como: A escola passou a ser o local dos problemas educacionais, a criação de mecanismos de controle de desempenho. No que resultou em “implicações para a melhoria da educação das crianças com necessidades educacionais especiais” (p. 392), trazendo mais flexibilização para as escolas.

No entanto, para Carvalho (2009, p. 91), essa nova proposta de inclusão não se tratava somente de uma proposta de reestruturação, mas sim de uma artimanha do estado capitalista, “articuladas às reformas impostas pela reestruturação produtivas que passaram a ocorrer nas ultimas décadas do século XX”. Essa articulação não ocorreu somente nos Estados Unidos, ela se expandiu pelo mundo, chegando até nos países de economia em desenvolvimento.

Nos anos de 1980, o Brasil fora marcado por diversos movimentos sociais que contribuíram para a luta dos deficientes. E, foi no bojo desse amplo processo de mobilização social que se expandiu no Brasil o movimento das pessoas com deficiência. Nesse movimento, conforme explica Carvalho (2009, p. 92), eram “exigidos o fim dos procedimentos paternalistas, tutelarizantes e segregativos”. No segmento acadêmico surgem diferentes entendimentos a respeito do processo de aprendizagem, que conseqüentemente chegam a conclusão de que, “não é a pessoa que tem que se ajustar ao meio, mas a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir a vida em comunidade” (idem, p. 92).

No entanto além da organização das pessoas com deficiência e das descobertas acadêmicas “cabe destacar que a proposta de inclusão social surgiu num momento em que o capitalismo busca encontrar saída para a crise que emergiu no início dos anos 1970”; como explica Tomazi (2010, p. 101):

A partir da década de 1970, após a crise do petróleo, houve nova necessidade na mudança de organização estatal. O capitalismo enfrentava então vários desafios. As

empresas multinacionais precisavam expandir-se, ao mesmo tempo em que havia um desemprego crescente nos Estados Unidos e nos países europeus; os movimentos grevistas se intensificavam em quase toda a Europa e aumentava o endividamento dos países em desenvolvimento.

A citação supra, refere-se a um momento em que o capitalismo comandado pelo capital financeiro propõe que:

Os serviços públicos deveriam ser privatizados e pagos por quem os utilizassem. Defendia-se assim o Estado mínimo, o que significava voltar ao que propunha o liberalismo antigo, com o mínimo de intervenção estatal na vida das pessoas. (TOMAZI, 2010, p. 101).

A nova reestruturação capitalista, nomeada também como Neoliberalismo, aprofunda a crise sistêmica das estruturas políticas e sociais que passam a ser minimizadas e redirecionadas. É nesse momento, que a inclusão é proposta, num período histórico marcado por reformas. É interessante que se perceba, conforme Carvalho (2009, p.112) que a proposta de inclusão não é uma artimanha apenas do estado capitalista, nem somente um resultado das lutas das pessoas com deficiência, “mas sim da interação dialética entre esses dois fatores”.

Quando se fala em inclusão³ a primeira coisa que vem a mente é o ambiente escolar. Apesar da inclusão não ocorrer apenas nesse espaço, CURY (2002 p.3), justifica:

Eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Contudo, é possível compreender a inclusão de diversas formas, não apenas na questão educacional. Porém, segundo o autor é nesse espaço que começa a socialização de uma geração mais igual e menos injusta. Não que, nesse ambiente, seja criado um padrão a ser seguido, mas que as diferenças sejam respeitadas. Assim, falar da inclusão escolar é falar do estudante que está dentro da escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, poder colaborar com sua potencialidade para os projetos e as programações da instituição.

Percebe-se que o paradigma inclusivo, teoricamente, estabelece que as diferenças humanas são naturais, mas também, reconhece que a sociedade atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas, devido o fato de que as pessoas vivem em uma sociedade movida pela exclusão. Vê-se que a exclusão é o motor da sociedade capitalista, da exploração de uma maioria por uma minoria e por isso, tende a defender a necessidade de reestruturação do sistema, a fim de prover uma inclusão, proclamada apenas ideologicamente para todas as pessoas .

³Inclusão do verbo incluir, do latim *inclusionem*, no seu sentido etimológico significa compreender, fazer parte de, participar de, ato de incluir em atividades do processo educacional, laboral de lazer, etc; bem como em atividades comunitárias e domésticas (FERREIRA, 2004).

Segundo Pietro (2006), contrariamente ao movimento da integração, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Desse modo, ao invés de “aproximar” o aluno com deficiências dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, finalizando com a construção de escolhas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social.

Compreende-se que nessa direção, tem-se um novo paradigma, denominado paradigma de suportes. Sobre isso, Aranha (2001, p. 20), menciona que:

Este tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais prerrogativas. Foi nesta busca que se buscou a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado.

Assim, se antes a pessoa com deficiência precisava adaptar-se à sociedade, agora a partir do novo paradigma, teoricamente a sociedade organiza-se, ou até mesmo modifica-se para atender às necessidades dessas pessoas, nos segmentos econômicos, sociais, físicos, instrumentais, legais e humanos.

A sociedade passa a se reestruturar para garantir o acesso das pessoas com deficiências aos diferentes serviços, como também disponibilizar a esses cidadãos diferentes tipos de apoio necessários à otimização de sua real inclusão social.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007)

Na busca de respostas e planejamentos às ações educacionais inclusivas, destacam-se alguns documentos que tratam sobre questões pertinentes, como por exemplo, à formação de recursos humanos na área da educação especial; enquanto modalidade da educação escolar, orientações sobre a reorganização das escolas da rede regular com vista ao atendimento das pessoas com deficiências e delimitações sobre as especificidades dos alunos com deficiências.

Entre os principais documentos, destacam-se: Constituição Federal 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Lei nº 9.394/1996; A resolução CNE/CEB nº 02/2001 de 11/09/2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Lei da acessibilidade (BRASIL, 2000; 2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Convenção de direitos da pessoa com deficiência; Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002; Decreto 5.296/04, Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005; Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007; Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011; LDB, Decreto 3.298/99. Alguns desses documentos serão apresentados e comentados a seguir.

Em destaque, nota-se que a Constituição Federal de 1988, apresenta como um dos seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem: raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3), no que se retrata a preocupação com a igualdade de condições e com a superação de práticas discriminatórias, não importando qual o tipo de discriminação. Ainda sobre a constituição, merecem destaques os artigos 205, 206 e 208 que declaram:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, p. 137-138)

É importante que se ressalte o reconhecimento do direito à educação para todos, inclusive para alunos que necessitem de atendimento especializado. O art. 205 da Constituição, portanto, expressa a preocupação em garantir o direito de todos à educação, inclusive das pessoas com deficiência; historicamente marginalizadas e excluídas dos processos educacionais.

No entanto, observa-se que a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

Nota-se que a obrigação da Educação vem sofrendo mudanças. Na Constituição Federal de 1988, essa obrigação era primeiramente do estado e depois da família. Oito anos mais tarde com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), através da Lei nº 9.394/96, tornou-se mais vantajoso que se eximisse o Estado de ser o primeiro responsável

pela educação. Essa alteração ocorre justamente porque a nova ideologia social, a ideologia Neoliberal, propunha a intervenção mínima do Estado, além de sugerir que os serviços públicos fossem privatizados e pagos por quem os utilizasse.

O art. 206 acrescenta que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola [...]”. Nesse artigo é possível verificar a preocupação de que não haja apenas a democratização do acesso à escola, mas que a escola ofereça condições que garanta a permanência da sua clientela. Ainda provoca reflexões sobre as condições que devem ser organizadas na escola para assegurar essa permanência, pois apenas o acesso não é garantia de democratização do ensino é preciso que todos os alunos possam usufruir da escola plenamente, ou seja, possam aprender.

Em se tratando dos alunos com deficiência, a permanência na escola depende em muitos casos da reorganização da instituição. Do contrario, as barreiras enfrentadas por esses alunos acabam impulsionando a interrupção e a evasão precoce da escolarização. Portanto, reconhecer a necessidade de garantir as condições para a permanência do aluno na escola é um aspecto significativo da constituição.

Ainda sobre a constituição, o artigo 208, inciso III, estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988 p.138). Portanto, esse artigo garante o atendimento especializado aos deficientes, recomenda-se que seja realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino, permitindo ainda, que ele também seja realizado pelas instituições e serviços especializados. Entretanto é importante reconhecer a importância de tais artigos na constituição; (arts.: 205, 206 e 208) para a evolução da política de educação especial no Brasil.

Depois da constituição de 1988, outro importante documento com repercussão para a educação especial foi o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90. Em seu capítulo IV fala sobre a Educação e especificamente no art. 54 que diz:

Art.54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
 III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, p.185).

É explícito nesse artigo o direito a educação da criança e adolescente, sendo dever do Estado assegurar e cumprir rigorosamente um atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais. É interessante que o inciso IV garante esse atendimento às crianças desde a tenra idade.

Ainda o art. 55 desse documento anuncia que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Reforça a importância do acesso e da permanência de todos os alunos na escola, atribuindo aos pais a responsabilidade por garantir tais questões.

No mesmo ano da publicação do ECA, em 1990, é publicada também a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,” realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de Março de 1990. O referido documento reafirma o papel fundamental da educação na promoção do desenvolvimento humano, social, moral, espiritual, cultural e econômico de uma nação. Proclama adicionalmente o direito de todos à educação e a satisfação de suas necessidades de aprendizagem, além de reconhecer a necessidade de elevar a qualidade de educação dos países menos desenvolvidos, garantir a universalização do acesso à educação e de promover a equidade de condições. Segundo Kassar (2011, p.70):

Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida”.

A universalização do acesso à escola, representou no início da década de 1990, um dos principais desafios dos países pobres e em desenvolvimento, sendo que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso a escolarização básica e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimadamente 600 milhões de pessoas, usufruía de qualquer modalidade de educação (MENDES, 2006).

Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. (DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos, 1990)

Mediante esse quadro, a Declaração mundial sobre Educação para todos define, entre outros os seguintes princípios:

- 1- A educação básica deve ser proporcionada à todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
- 2- Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
- 3- A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
- 4- Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais devem ser assumidos. Os grupos excluídos – os pobres, os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e

trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minurías étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados ; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

- 5- As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990, p.4)

As questões apresentadas explicitam o compromisso da Declaração com a universalização do acesso e, com a melhoria da qualidade da educação. Especificamente com a necessidade da educação das pessoas com deficiência, além da igualdade do acesso, defende também a educação especial como parte integrante da educação comum e não como um sistema paralelo.

Nessa direção em 1994 é elaborada a Declaração de Salamanca, considerada uma das principais referencias internacionais para a área da educação especial. Tal documento foi elaborado a partir da conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – acesso a qualidade, promovido pela UNESCO e realizado em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994.

Além de questões já expressas em documentos sobre a democratização do ensino e da equiparação de oportunidades, a Declaração de Salamanca (1994) reconhece que toda criança possui características, necessidades, interesses e habilidades próprias e que devem ser respeitadas pela escola. Também defende que os governos devem atribuir prioridades políticas e financeiras ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, tornando-os inclusivos, ou seja, aptos para atender todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (BRASIL, 1994). Assim proclama que:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vista diversidade de tais características e necessidades;
Aqueles com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso a escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provém uma educação afetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em ultima instancia, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1)

Pelo exposto, é possível verificar que a declaração de Salamanca reforça os objetivos dos documentos anteriores e avança na defesa dos direitos das pessoas com deficiências e de

um sistema educacional inclusivo. Além disso, aponta caminhos para a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e especificamente para a organização das instituições de ensino. Nesse sentido a partir de sua publicação, passa a ser uma referência na elaboração de políticas de educação inclusiva nas esferas federal, estadual e municipal.

A Declaração Mundial sobre Educação para todos e a Declaração de Salamanca influenciaram fortemente, a formulação das políticas de educação inclusiva. No mesmo ano de sua publicação foi publicado no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial. (BRASIL, 1994).

É importante ressaltar que esse documento condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “possuem condições de Acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais” (p.19). É notório a contradição desse documento, enquanto a Declaração de Salamanca já apontava para a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em função das especificidades dos alunos, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o direito a participação nos contextos comuns às condições individuais e, portanto não prevê a reorganização das instituições de ensino.

Tal documento localiza no aluno e, em sua condição a possibilidade de participação ou não, dos contextos comuns de ensino. Em outras palavras, o aluno poderia ser incluído desde que mostrasse condições de acompanhar o programa desenvolvido nas classes comuns, pois não se discutia naquele contexto a possibilidade de reorganizar o programa de ensino em função das características do alunado. Essa concepção é própria da integração e difere bastante das bases que sustentam a inclusão.

Pelo exposto, pode-se considerar que a Política Nacional de Educação Especial contrariou os princípios da declaração de Salamanca ao valorizar os padrões homogêneos de participação e de aprendizagem e, não provocou conseqüentemente, uma reformulação das práticas educacionais, visando a valorização das condições e características individuais. Além disso, manteve a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência à educação especial, ou seja, não contribuiu para a integração entre o ensino comum e o ensino especial, favorecendo a manutenção da educação especial como um sistema a parte do comum, no que reforçou antigos paradigmas. Desse modo é possível concluir que a política representou mais um retrocesso do que um avanço para a área da educação inclusiva.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, dedicando um capítulo para a educação especial, constituído pelos arts. 58, 59 e 60 :

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.12)

Em relação ao art. 58, cabe destacar como um avanço o fato da referida lei considerar a educação especial como uma modalidade que perpassa toda a educação. Além disso, prevê a organização de serviços de apoio na escola comum. Contudo ao considerar a possibilidade de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados em função das condições específicas do aluno, reforça a manutenção dos serviços de educação especial.

Já o art. 59, prevê uma série de mudanças e adaptações visando atender ao aluno com Deficiência, como é possível verificar a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p.12)

O artigo citado garante processos diferenciados de ensino, envolvendo mudanças no currículo, nos métodos de ensino, nos recursos didáticos e na organização dos programas escolares, visando atender as necessidades dos alunos com deficiência e, também, dos alunos superdotados. Nesse sentido, cabe reconhecer que a LDB 9.394/96 avançou, mesmo que minimamente, no reconhecimento de necessidades dos sistemas de ensino de se reorganizarem, visando atender aos direitos de todos os alunos de usufruírem plenamente da escola.

Entretanto, percebe-se que a Lei não deixa claro como serão garantirão tais direitos. Nesse mesmo artigo também está prevista a terminalidade específica para os alunos que não

apresentarem condições de concluir o Ensino Fundamental. Sobre essa questão cabe destacar que seu critério de avaliação está centrado no aluno, ou seja, no seu desempenho e no seu aproveitamento, sem considerar as condições que foram disponibilizadas pelo sistema educacional.

Finalizando o capítulo da Educação Especial, da Lei de Diretrizes e Bases, o art. 60, prevê o apoio governamental às instituições privadas de educação especial, de acordo com o texto que se segue:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p.13)

Ao prevê apoio as instituições privadas especializadas, a lei fortalece a organização da educação especial paralela à educação comum.

Contudo, pode se considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não contempla a possibilidade e o direito da pessoa com deficiência fazer a opção pela modalidade educacional a ser frequentada, ou seja, modalidade especial ou comum. Essa escolha era, predominantemente, realizada pelos profissionais ou pelos familiares.

Atualmente, já existem movimentos que defendem o direito de participação das pessoas com deficiência nas decisões sobre vida deles. Esse movimento é bastante forte e atuante na área dos Surdos, que hoje, tem participado em alguns processos decisórios envolvendo sua vida, a sua escolarização, a sua comunicação, a sua cultura e a sua língua.

Nós, Surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas Surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos Surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CAMPELLO et al, 2012, p. 1)

Essa é uma tendência que vem se fortalecendo, especialmente em função das discussões sobre democratização, cidadania, alteridade e reconhecimento do direito do outro à participação.

Em 1999, a “política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” reafirma a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, de todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades especiais. A política define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os

níveis e modalidades de ensino, ou seja, ela deve atuar de maneira complementar ao ensino regular, desde seus níveis iniciais até os níveis mais elevados. Ou seja, a educação especial deve atuar oferecendo ao aluno com deficiência, todo apoio necessário, desde a sua inserção na creche, até ao ensino superior.

Nos documentos anteriormente citados nota-se que ao final do século XX, muitas questões ainda estavam sendo organizadas com vistas à uma educação inclusiva.

O Século XXI inicia-se com dois importantes documentos para a área da educação especial, especialmente em relação à educação inclusiva: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001) e o Plano Nacional de Educação – PNE (lei 10.172/2001).

Nota-se que as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica, avançam na perspectiva da Educação inclusiva, pois apontam os caminhos (diretrizes) mais objetivos quanto a organização da educação básica de alunos com deficiência: Apresenta diretrizes quanto a avaliação, ao currículo, à organização da sala de aula, à formação dos professores, entre outras questões; e reconhece a necessidades dos recursos e de condições específicas e diferenciadas, tendo como eixo a flexibilidade e a adaptação de todo o sistema educacional, visando atender às necessidades desses alunos.

Adicionalmente a resolução CNE/CEB nº 2 (Diretrizes nacionais para a educação Especial na Educação Básica) determina que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento do educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1)

De modo que reafirma a necessidade de todos os alunos serem matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. O referido documento define a educação especial da seguinte maneira:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC/SEEP, 2001, p.1)

De acordo com o art. 3º, o documento reconhece a educação especial como modalidade da educação escolar que tem como objetivo apoiar de forma complementar e suplementar o ensino comum.

O (PNE) Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), coloca em evidência “a organização da escola inclusiva, apontando que, o grande avanço que a década deveria

produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Ainda com respeito o atendimento aos Surdos o PNE (2014) modifica essa questão de escola inclusiva para o atendimento a diversidade e coloca na sua meta 4.7 a educação bilíngue.

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e Surdos-cegos (BRASIL, 2014, p.10)

Tentando melhorar o atendimento aos Surdos, tem-se essa nova proposta de implantação de uma escola onde a Libras é a primeira Língua e a Língua Portuguesa Escrita a segunda Língua. Porém, referente às propostas do PNE (2001), são evidenciados alguns problemas no próprio sistema de ensino, obstáculos à educação inclusiva. São eles:

- Déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular.
- Formação docente precária ou insuficiente para garantir qualidade ao atendimento dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns.
- Falta de acessibilidade física aos alunos com necessidades especiais às escolas.
- Ausência de um atendimento especializado, organizado de maneira a apoiar a educação inclusiva.

Portanto, esses foram os principais problemas identificados no contexto da publicação no Plano Nacional de Educação (PNE), os quais deveriam ser minimizados ou superados visando à construção da educação inclusiva.

Já na área da surdez, foram publicados dois documentos muito importantes: A lei nº 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, a lei nº 10.436/02 que reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p.1)

O documento supra citado, determina que seja incluída a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como no curso de Fonoaudiologia.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p.1)

Já o decreto nº5.626/2005 regulamenta a Lei já citada e dispõe no Capítulo II sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p.1)

Além de especificar sobre os cursos de nível superior que devem ter a disciplina de Libras, ela avança na perspectiva do funcionamento e organização da formação de professores, instrutores de Libras e intérpretes, do acesso e difusão da Língua, do direito a saúde da pessoa surda e do direito a educação. Sobre a educação das pessoas surdas o art. 22 vem especificando:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos Surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos Surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos Surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras (BRASIL, 2005, p.5).

Cabe destacar que pela primeira vez é elaborada uma lei sobre o direito do aluno Surdo à uma escola bilíngüe, contudo é notório a discrepância entre tal escola e a inclusão tanto propagada. Além de abordar todos os assuntos já citados ela fala também sobre a formação e a atuação de novos agentes educacionais (BRASIL, 2005), tais como: Professor

fluente em Libras; Instrutor Surdos; Intérprete de Libras e professor com formação para ensinar aos alunos Surdos o português como segunda língua.

Os dois decretos têm refletido, significativamente, no ensino de Surdos no Brasil e na formação dos professores de maneira que para a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, no ano de 2002, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 1/002), as quais estabelecem que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação do docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Sendo a partir dessa recomendação que disciplinas como “Fundamentos da Educação Inclusiva” e Libras foram inseridas no currículo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Em 2006, é aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Tal documento estabelece que os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis assegurando que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência .
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, p.4)

O interessante desse documento é a segurança com que é dada a criança com deficiência no sentido de que tenha a vaga garantida no sistema educacional é notória ainda que esse acesso precise ser gratuito e de qualidade.

Em 2007, publica-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva (BRASIL, 2007), tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade superior, oferta do atendimento educacional e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos espaços, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p.14)

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, propaga a garantia ao acesso, a permanência e ao sucesso acadêmico dos alunos com deficiência. De acordo com esse documento a educação especial é:

[...] modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007, p.16)

Além disso, de acordo com o documento, o atendimento especializado deve providenciar os recursos que garantam a acessibilidade do aluno e a sua plena participação. Para tanto, deve-se garantir um atendimento que diferencie o trabalho realizado na classe comum, de forma complementar e suplementar e não o substituindo. Assim, deve disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de Línguas e os códigos específicos como Libras e Braile, ajuda técnica e recursos tecnológicos que possibilitem ao alunos com necessidades especiais usufruírem plenamente da escola. Ainda define que a educação especial tem como público alvo:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2007, p.15)

Ainda acerca do público-alvo, a política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), alerta que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2007, p.15)

O atendimento educacional especializado para a criança pequena (de 0 a 3 anos de idade) deve ser realizado pelo serviços de intervenção precoce em parceria com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2007)

Em relação ao atendimento especializado ao aluno do ensino fundamental e Médio, deve ser realizado em turno contrário ao que o aluno frequenta o ensino comum, e deve ser feito na própria escola ou em outra que ofereça sala de recursos e em centro especializado que realize esse serviço. De acordo com os princípios da educação inclusiva, o atendimento especializado deve ser realizado, preferencialmente por serviços disponíveis no próprio ensino comum, como a sala de recursos multifuncionais, sendo essa responsável por apoiar o trabalho realizado na classe comum, organizando-se a partir do programa pedagógico desenvolvido na classe comum. Ela incrementa esse programa com recursos, conteúdos e procedimentos didáticos específicos, os quais possibilitam o acesso ao currículo e o sucesso acadêmico do aluno com deficiência a partir de programas individualizados de atendimento. Além disso, o professor especializado também pode orientar os professores do ensino comum em relação aos procedimentos de ensino e de avaliação mais adequados às especificidades do aluno.

Já no ensino superior, a educação especial deve apoiar o aluno e a instituição, promovendo o acesso, a permanência e a participação de todos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção e acessibilidade arquitetônica nas comunicações, por exemplo, preparação do material em Braille e atuação do intérprete de Libras nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos seletivos, nas aulas e nas atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim, as proposições acerca da inclusão teoricamente são boas, porém é sabido por todos que não existe uma receita pronta para que tal proposta aconteça. Enquanto acontece esse processo de adaptação e melhor compreensão da mesma, existem fatores que podem contribuir ou não para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, e tais fatores podem ocorrer tanto fora da escola como dentro dela, refletindo então no aprendizado e real inclusão desse aluno.

2.3.1 Fatores extraescolares que concorrem para a inclusão ou para a exclusão do aluno Surdo

Sabe-se que a família representa o primeiro núcleo social do qual o ser humano participa. Os valores implícitos e explícitos da família são bases para a experiência sociais de seus filhos (DORZIAT, 1999). Nesse sentido a família é antes de tudo, o espaço em que ocorrem os primeiros aprendizados da criança.

A chegada de uma criança para os pais ou responsáveis, gera expectativa, normalmente acompanhada de fantasias, emoções e projeções futuras, pois a família transfere para essa criança todos os seus sonhos, ideias, faltas e vivências passadas (MARQUES, 1995).

No entanto, quando os pais ou responsáveis descobrem que a criança real não corresponde à idealizada, veem todas as suas expectativas se desfazerem. Terrasi (1993) afirma que a chegada de uma criança com algum tipo de deficiência é um acontecimento muito significativo para a família, pois destrói as fantasias familiares, substituindo sonhos por dúvidas e incertezas, ainda segundo (NUÑES, 1991), a comprovação da deficiência de uma criança provoca situação de crise na família, os pais ou responsáveis relutam em aceitar a criança que tem nos braços como diferente e por isso, seus sentimentos existem entre a esperança de que a situação não seja o que realmente aparenta ser e o discernimento assustador de que alguma coisa realmente esteja errada (AMIRALIAN, 1986;

TERRASI,1993). Esse conflito parece ter fim com a confirmação do diagnóstico, que geralmente, desencadeia uma crise, alterando toda a dinâmica familiar. Sobre isso Orsoni (2007, p.59) diz:

Mediante a realidade da surdez (...) centraliza sua atenção mais na surdez do que na criança em si, gerando sentimentos de impotência, de medo e de ansiedade pelo desconhecido e responsabiliza-se totalmente pelo seu cuidado

Para Buscaglia (1997), a descoberta da deficiência da criança costuma vir seguido de sentimentos naturais de medo, dor, desapontamento, culpa, confusão mental e uma sensação geral de incapacidade e impotência. Segundo Luterman(1985), o tempo que cada família leva para viver cada uma dessas fases e ter o restabelecimento familiar, acontece de maneira bastante variada e dependerá dos recursos psicológicos que a família tenha disponível para recuperar os fatos.

Omote (1980) afirma que, quanto mais cedo os pais tomarem conhecimento da deficiência do filho mais rapidamente a família encontrará orientação adequada para se ajustar a nova situação. Entretanto, a confirmação do diagnóstico desencadeia nos familiares sentimentos de tristeza e de luto pela perda da criança idealizada.

A família, até chegar à aceitação da criança com deficiência passa por um longo processo de aceitação. Nesse processo os familiares convivem com sentimentos de choque, negação, raiva, revolta e rejeição, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para a aceitação dessa criança como membro da família. Segundo Nascimento (2010, p. 49):

Assim, aquele que, por estar impossibilitado de ouvir, se torna Surdos-mudo, é considerado “sem voz”, sem visibilidade social. Com isso a criança surda, dotada de potencialidade para adquirir diversos conhecimentos que ocorrem no início de sua vida, perde as experiências mais significativas dentro do próprio grupo familiar.

Assim, depois da descoberta e da aceitação da surdez o indivíduo começa a passar por um novo processo, que é o de exclusão. A família na verdade não está preparada para receber um filho que não compartilha da mesma língua que a sua e isso resulta no que Nascimento (2010) explanou, o Surdo acaba perdendo as experiências mais significativas dentro do próprio grupo familiar. Ainda sobre esse problema, numa visão do indivíduo Surdo, Dalcin (2006) explica que, quando os Surdos tem contato apenas com a família que não sabe a língua de Sinais a dificuldade de aprendizagem é imensurável, as pessoas ouvintes quando estão se comunicando oralmente é como se fossem um monte de bocas mexendo, com pouco ou sem nenhum significado, ainda sobre isso, ela afirma:

Isolados no meio familiar, impossibilitados de se apropriar da língua materna a língua oral – eles não têm condições de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em consequência, ficam expostos a graves restrições linguístico-sócio-culturais que

acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. Por sua vez, essas condições determinam uma estagnação subjetiva e uma exclusão linguística que os deixam marginalizados, sem condições de inserção e de apropriação da cultura de seu entorno, a cultura familiar. (DALCIN, 2006, p. 192,193)

Na tentativa de estabelecer a mínima comunicação possível, a autora já citada explica que é criado na família:

(...) um sistema de comunicação vinculada à língua oral, que chamaram de sinais caseiros. Esses sinais caseiros eram compostos por gestos e imitações próximos da mímica e serviam para designar sinais de pessoas, objetos e/ou situações. Caracterizados pela privacidade do núcleo familiar, não eram compartilhados com a sociedade em geral (p.194).

Pelo fato de serem sinais usados apenas no âmbito familiar, a exclusão deixa de existir parcialmente na família, mas de certa forma exclui essa pessoa ainda mais da sociedade, pois além de não compartilhar a língua oral, que é usada pela família, também não usa a língua de Sinais que é usada por pessoas na mesma situação de surdez. Esse fenômeno da criação de uma língua para ser usada no âmbito familiar é proposto por Tervoort (1961, p.54) como “simbolismo esotérico” sobre isso ele esclarece:

O simbolismo esotérico tem uma estrutura semelhante a uma língua. Sua utilidade é tornar possível a comunicação na ausência de uma língua em comum, devido às restrições inatas da criança que o produz. As causas levantadas para o uso dessa língua restrita são as seguintes: 1) as condições naturais que toda criança tem para construir uma língua; 2) as necessidades comunicativas entre a mãe e a criança, atribuídas ao psicológico; 3) a ausência de um modelo de língua a ser imitado, já que a mãe não sabe a língua dos “Surdos” e a criança não tem acesso natural à língua falada.

Ainda sobre esses “simbolismo esotérico” ou seja, o uso desses sinais caseiros Dalcin (2006, p. 196) explica que:

(...) os sinais caseiros são também considerados “pobres” em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos, que se caracterizam por serem específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura e impossibilitando o aprofundamento das situações abordadas. Em virtude dessas características, são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro Surdo.

De acordo com a autora, esses sinais são usados apenas em momentos de extrema necessidade comunicativa, são sinais superficiais, que não permitem a explicação de situações abstratas, aprofundadas e complexas. Durante o período que essas pessoas surdas estão expostas a essa situação, a perda de informações é muito grande, pois os familiares que usam a língua oral como primeira língua, transmitem para o Surdo apenas o estritamente necessário e muitas vezes segundo Dalcin (2006, p. 197):

Os familiares [...] não demonstram [...] interesse em aprender a língua de sinais e de interagir com a comunidade surda. Ao contrário, demandaram que eles aprendessem a língua oral. Essa demanda, que, em alguns núcleos familiares, torna-se uma imposição, revela a tentativa de se evitar o confronto com a diferença que a condição de Surdos estampa e visa aplacar a angústia provocada por aquilo que é estranho. Essa angústia se expressa na ambivalência em relação ao estranho, a qual, por um lado, demanda a exclusão dele e, por outro, o seu acolhimento. Essa ambivalência aparece na família dos Surdos através dos sentimentos expressos e da forma como os familiares agem com o membro Surdo, algumas vezes, aceitando-o e buscando aprender a sua língua, em outras, rejeitando-o, negando a surdez e exigindo que ele se expresse oralmente e, em outras ainda, superprotegendo-o. Em geral, em decorrência da angústia diante dessa estranheza, a família acaba realizando um movimento de afastamento, excluindo-o lingüística e culturalmente.

E nisso gera a primeira exclusão que os Surdos têm acesso, que é a exclusão familiar, onde estão inseridos em um ambiente que todas as informações passadas precisam da audição para que se tenha entendimento. Por falta dessa condição ele acaba sendo deixado de lado. Deste modo:

A imposição para que o Surdo se comunique através da língua oral também é demandada pela sociedade como um todo. Configura-se, assim, a reprodução social da situação sustentada pela família ao impor a língua oral – língua dominante do entorno - sobre o filho, mesmo sabendo que ele está impossibilitado de dominá-la. Imersos num entorno oral, [...] relataram suas dificuldades em compartilhar suas experiências com seus familiares. Eles afirmaram que se sentiam excluídos, não apenas linguisticamente, mas também socialmente, distanciando-se dos familiares e experimentando o isolamento no ambiente familiar. Essa situação é retratada quando contam que os irmãos ouvintes não conversavam com eles, não os convidavam para partilhar dos momentos em comum, como brincar juntos na infância, tomar chimarrão, conversar quando estavam reunidos à mesa e em outros eventos. Além disso, eles também relataram que, ao crescerem, ampliou-se o isolamento social, ficando mais clara a separação entre os membros ouvintes e Surdos dentro da família e reforçando-se, assim, o lugar de exclusão ao qual estavam submetidos (DALCIN, 2006, p.198).

Essa situação torna-se um tanto dolorosa para quem é ouvinte quanto para quem é Surdos, pois numa situação do dia-dia não é possível compartilhar as experiências e as sensações, enfim, não existe comunicação.

Portanto tudo que já foi relatado e citado por autores como Nascimento (2010) e Dalcin (2006) e outros reflete diretamente no desenvolvimento escolar do aluno e na sua efetiva inclusão, tanto social como escolar. Ao chegar à escola o estudante já traz de casa um conhecimento empírico, de coisas do cotidiano, que são usadas na aprendizagem escolar. Além disso, os alunos já possuem conhecimento de uma língua que será usada para o seu ensino aprendizagem. Mas e os alunos Surdos que ingressam na escola sem conhecimento de nenhuma língua formal, a não ser o “simbolismo esotérico” que foi algo combinado apenas em seu ambiente familiar? Segundo Dalcin (2006), esses alunos acabam sendo excluídos além do ambiente familiar, também no ambiente escolar.

2.3.2 Fatores interescolares que não contribuem para a inclusão ou para exclusão.

O reconhecimento das diferenças linguísticas e sociais do aluno Surdo está presente nos textos e nas políticas, entretanto na prática, muito pouco tem sido realmente mudado em relação à escola e ao currículo. Na perspectiva da educação para a diversidade, é necessário que o currículo seja pensado como um instrumento político e democrático, portanto, igualitário, ou seja com potencial para promover a igualdade de oportunidades. Dessa maneira, é fundamental que se conheça a existência das diferenças sociais e culturais, procurar respeitá-las, em vez de se manter apenas na dimensão da retórica, que continua privilegiando uns e marginalizando outros. Mediante o movimento pela inclusão escolar, cabe analisar criteriosamente as condições oferecidas pela classe comum, para que os Surdos aprendam e se sintam inclusos naquele contexto. Vale considerar que a simples inserção do aluno Surdo em classe comum não significa de fato a inclusão.

Dado início ao processo de inclusão, segundo alguns estudiosos como Reis (2013), Lima (2010), Soares e Lacerda (2007), entre outros, tem demonstrado alguns problemas que ao invés de estarem contribuindo para a inclusão estão fazendo justamente o contrário. Alguns dos contratempos que serão considerados são: Alunos Surdos que são inseridos em classe regular, sem o acompanhamento do profissional intérprete, outros tem o apoio do intérprete em sala de aula, mas o aluno não sabe a Língua de Sinais e o último caso que é o mais típico, alunos Surdos que sabem libras, tem o acompanhamento de um profissional intérprete, no entanto o intérprete não tem domínio das disciplinas que são ministradas em sala de aula.

Conforme já mencionado, um dos primeiros problemas enfrentados na prática por estudantes Surdos é o egresso em uma escola regular e não ter o acompanhamento de um profissional, treinado para trabalhar com necessidade específica, no caso a surdez. Esse aluno que é inserido em sala de aula desde a alfabetização sem o auxílio de um intérprete, sofre consequências irreversíveis, pois a sua comunicação com a turma como com os professores fica extremamente comprometida, sobre isso Soares e Lacerda (2007, p. 126) afirmam que:

Na teoria prospectiva de Vygotsky, o indivíduo não possui funções internas que garantem sozinhas o seu desenvolvimento. O simples contato com objetos também não possibilita o desenvolvimento, pelo contrario é nas relações sociais, nas intervenções das pessoas, principalmente pela linguagem, que o desenvolvimento ocorre. Essas “ações” contribuem/ interferem significativamente na constituição dos sujeitos.

Fica evidente na concepção das autoras, com base em Vygotsky, que o desenvolvimento do indivíduo seja impossível de acontecer caso ela não tenha contato com

outras pessoas e que esse contato acontece primordialmente por meio da linguagem, sobre isso a autora já citada (2007), baseada no mesmo autor diz que:

A linguagem ocupa papel central no desenvolvimento humano, pois é na linguagem que se torna possível significar o mundo, as ações, as pessoas, e é baseando-se nessas significações que podemos construir sempre novos conhecimentos inclusive sobre nós mesmos. (p. 125-126)

Numa situação em que o professor não tendo nenhum amparo de outro profissional capacitado para lidar com a situação e acaba aderindo implicitamente “à filosofia oralista”, tratando o Surdo de modo igual a todos os outros alunos, como se fosse, ouvintes. “Dessa forma a inclusão lida com a surdez simplesmente negando-a”. Soares e Lacerda (2007 p. 127-128).

Sobre isso a autora Reis (2013, p.112) complementa:

Apesar da legislação ampla, os interesses dos Surdos estão aquém do desejado. A Declaração de Salamanca reconhece a importância do respeito à Língua de Sinais, quando declara que esta “deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signo” (1994, p. 7), entretanto, mesmo que existam leis garantindo isso, na prática não é o que acontece, pois a própria inclusão dos Surdos em classes regulares, junto com ouvintes, sem intérpretes e sem professores bilíngues é uma contradição.

A culminância de tudo isso é trágica, pois, segundo a Revista Nova Escola (2009), “o aluno por não entender nada do que está se falando na sala de aula acaba desistindo de estudar”. E essa desistência segundo Bueno (1993, p.39), o torna marginalizado duplamente: primeiro por não ser escolarizado, segundo por ser deficiente.

Outro aspecto a ser analisado é quando o aluno Surdo tem o acompanhamento de um profissional intérprete, mas não sabe Língua de sinais. Nesse momento é relevante que se conscientize a família, muitas vezes ouvinte, a importância de trabalhar com a criança a Língua de Sinais, que é a língua materna dela. Segundo Soares e Lacerda (2007, p. 127):

Os Surdos filhos de pais ouvintes, as interações se dão principalmente por meio da Língua oral. Não há uma língua comum entre eles, uma vez que as modalidades são diferentes (auditivo-oral/ viso-gestual). As propostas tanto no campo educacional como em outras esferas são preparadas para ouvintes. Torna-se um desafio concretizar relações satisfatórias entre Surdos e ouvintes, sem o domínio, pelo Surdo, da oralidade e pelo ouvinte, da Língua de Sinais.

A situação torna-se ainda mais complicada, porque além de não saber a Língua de sinais e a língua oral, a criança também não se apropriou da Língua Portuguesa Escrita. De modo que:

Na concepção da inclusão que caracteriza pela inserção de alunos com necessidades especiais na sala regular, a criança surda estabelece relações com pessoas ouvintes que partilham entre si uma mesma língua. Apesar de todos serem crianças de uma

mesma faixa etária, de estarem na mesma série escolar, de possuírem afinidades, são crianças que não tem a mesma vivência linguística da criança surda. As trocas e experiências efetivamente partilhadas ficam restritas a momentos em que a comunicação é estabelecida satisfatoriamente ao acaso, ou por meio da mediação de um intérprete, quando este se faz presente. Nesse sentido, os alunos Surdos são prejudicados no que se refere ao compartilhar uma língua, não podendo vivenciar amplamente a polissemia desta, tão rica e importante para sua constituição como sujeitos (SOARES; LACERDA, 2007, p. 127).

No momento que o professor regente passa novos conteúdos para todos os alunos, o intérprete deixa de lado a explicação do professor e ensina primeiramente a língua de sinais para esse aluno Surdo. Depois de ter se apropriado o mínimo suficiente para principiar uma comunicação é que o intérprete vai transmitir o conteúdo ensinado pelo professor regente. Enquanto isso, o professor regente já adiantou os conteúdos, o que deixa o aluno Surdo com uma defasagem ainda maior. Caso o intérprete queira acompanhar o andamento da aula, no tocante aos conteúdos (mesmo que de forma superficial) para que o aluno Surdo não tenha muitas perdas, ele irá ensinar o Surdo com gestos e sinais combinados, o que vai fazer com que a aprendizagem seja superficial, não permitindo assim explicar assuntos abstratos e mais complexos.

O caso mais típico são estudantes Surdos que sabem Língua de Sinais e tem um Intérprete em sala de aula. Quando o Surdo é usuário fluente da língua de Sinais, o intérprete pode ampliar as possibilidades de comunicação dele com o mundo ouvinte e viabilizar as possibilidades de interação social em diferentes contextos e com qualquer interlocutor. Com o apoio do intérprete, o Surdo pode participar de diferentes atividades sociais, educacionais, culturais e políticas, pode complementar a escolaridade, motivar-se a participar de reuniões e encontros, tem maior possibilidade de interação e atuação social, pois tem acesso às discussões e às informações veiculadas na língua falada e pode fazer-se ouvir.

No entanto, mesmo com tantos fatores a favor da inclusão das pessoas surdas usuárias da Língua de Sinais, existem ainda muitos contratempos que fazem com que essa inclusão torne-se apenas parcial. Por exemplo, no ambiente escolar, apesar de se ter a presença de um intérprete para mediar a comunicação, os outros profissionais dessa instituição não serem habilitados. Segundo Soares e Lacerda (2007 p.127) “A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer qualquer concessão ou adaptação para sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente”.

Assim também professores que ministram em sala de aula normais e se deparam com alunos Surdos, por não terem nenhum tipo de preparo e de experiência, nesse aspecto, sentem-se sem preparação para fazer com que esse processo de inclusão aconteça. Campos (2008, p.49):

Percebeu que os professores estão despreparados para lidar com os alunos Surdos devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiam a experiência visual do Surdo no processo de ensino e aprendizagem.

É perceptível que educadores realmente sentem-se despreparados e muitas vezes assustados quando encontram em sala de aula, alunos que não compartilham a mesma língua que a sua e, esse sentimento se acentua ainda mais por não terem domínio dos métodos usados para privilegiar a experiência visual dos Surdos, os quais são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem. Em uma pesquisa feita por Guarinello. et al (2006, p. 224) com 36 professores em escolas públicas estaduais de diversos municípios do Paraná constataram que:

Mais da metade dos professores (52,7%) citou a falta de capacitação/ preparação dos professores como um dos aspectos que causa dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, incluindo, nesse aspecto, a falta de conhecimento da língua de sinais pelo professor.

No geral, o desconhecimento da Língua de Sinais e de uma metodologia que proporcione o desenvolvimento dos alunos Surdos, pode fazer com que muitos professores tentem responsabilizar os alunos pelo seu fracasso escolar, nesse aspecto é interessante citar Guarinello. Et al (2006, p. 321) que afirmam:

Os professores referem que a defasagem na aprendizagem do Surdo justifica-se unicamente em função de sua deficiência, e que esse discurso, na prática, pode se reverter em ações que marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar.

Nota-se que muitos querem fugir da responsabilidade de ensinar, usam a desculpa da deficiência, dizem por entre linhas que esse é o fator determinante, como se os Surdos fossem incapacitados de aprender e que estivessem ali apenas por uma mera formalidade. Ainda a respeito da dificuldade de aprendizagem dos alunos Surdos em sala de aula Campos (2008, p. 24) expõe que:

Isso se deve à falta de intérprete de língua de sinais; espaço que proporcione condições ao Surdo para desenvolver a identidade, subjetividade; cognição, conhecimento, língua; **a professores despreparados** e à falta de estímulo na educação de Surdos (negrito nosso).

Os professores inseridos em salas com alunos Surdos acabam se sentindo excluídos nesse processo de inclusão, por não possuírem um método, que privilegie o sistema visual e espacial eficaz para trabalhar com tais alunos.

Outra situação que se encontra em sala de aula são ouvintes que sentam ao lado do surdo para realização de atividades, sendo que o aluno ouvinte não sabe a Libras, então o que gera é uma aceitação e não inclusão. Se por um lado, o estudante Surdo é inserido por ter a presença de

um intérprete em sala de aula, por outro ele se torna excluído por se sentir perdido nos momentos que não contam com a presença do intérprete. Segundo Lima e Miotto (2010, p. 8):

[...] era notória a necessidade que esses alunos tinham, durante o intervalo das aulas, de se encontrarem com outros colegas Surdos, de outras turmas a fim de travarem diálogo com seus pares. Fica evidenciada a grande necessidade da comunicação que efetiva a construção de sentimentos, pensamentos, novas ideias, enfim da leitura de mundo, segundo concepções dos Surdos, mas que ainda não é socializada e compartilhada por todos, tornando esse grupo uma minoria, que para muitos, ainda é “estranha”.

Muitas vezes em momentos em que todos os alunos estão reunidos e que não conta com a participação do intérprete o aluno sente-se excluído da mesma forma, pois, não conseguem se comunicar com os colegas. Um exemplo notável disso é na hora do intervalo, onde todos saem e ficam papeando trocando informações, os Surdos sentem-se excluídos, pois, sem a presença do intérprete ou de alguém que possa mediar a comunicação, o aluno torna-se excluído num ambiente de “inclusão”. Isso traz a tona alguns questionamentos tais como: Até que ponto é promovido a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para os alunos Surdos, no contexto das políticas educacionais inclusivas.

As quatro etapas, no início citada por Bueno (1993) foi percorrida através do texto, mostrando os diferentes momentos históricos vivenciados pelos Surdos. A medida que houve avanço da situação política social, tais momentos, tornaram-se imprescindíveis, pois, refletiram de forma direta na atual conjuntura educacional desses alunos. A pesquisa que será apresentada, terá como base os teóricos acima usados. Mas para que essa pesquisa tenha clareza é preciso usar procedimentos metodológicos que embase a sua prática. E nesse sentido que o próximo texto será direcionado.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Metodologia

A investigação pode ser considerada o momento mais importante para o trabalho monográfico, é ela que responde a problemática proposta sobre um determinado tema. Para que a mesma seja considerada como científica, deve ser executada através de um método, que é o caminho que se opta para adquirir o conhecimento, e chegar ao processo conhecido como síntese. Em outras palavras, a pesquisa deve ser um processo reflexivo. Essas características serão alcançadas através dos procedimentos metodológicos adotados. Conforme Lima e Miotto (2007, p.3)

Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta.

Esses procedimentos por sua vez serão subdivididos em quatro etapas. Na primeira serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, na segunda o Locus da Investigação ou seja as características da localização da pesquisa. Na terceira os Sujeitos do Estudo, nesse caso os profissionais e os alunos e por fim os Instrumentos de Investigação, quanto ao tipo de questionários, de observação, e de entrevista.

3.1.1 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, conforme já citado é de extrema importância para que a pesquisa seja conduzida de forma que o leitor possa entender os passos que foram traçados.

Na pesquisa em pauta, os procedimentos adotados consistiram no primeiro momento na revisão literária, a fim de criar-se uma base teórica. No caso dessa, os procedimentos adotados consistiram em num primeiro momento ser feito uma revisão de literatura ou revisão bibliográfica, e num segundo momento ser feito a delimitação das instituições que seriam pesquisadas.

Quanto ao levantamento de bases teóricas, o primeiro momento segundo Severino é chamado de pesquisa bibliográfica essa pesquisa

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O

pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes no texto. (SEVERINO 2007 p.122)

Essa pesquisa foi feita através da leitura em livros, artigos científicos, dissertações e Teses, a partir de alguns teóricos como Aranha (2001, 2005), Bueno (1993, 2001), Coutrim (2005), Gadotti (2005), Ferreira (2004), Kassar (2011), Lima e Miotto (2007), Mendes (2006), Nascimento (2010), Orsoni (2007), Ramos (S/A), Tôrres (2001) E Vilela(2004). Outros autores também falam a respeito dessa categoria de pesquisa, entre eles pode-se citar Rampazzo (2009, p. 55) que explica

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema, a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas etc.). Pode ser realizada independentemente, ou como parte de outros tipos de pesquisa. [...] Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige uma pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação da questão, quer para a fundamentação teórica, ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa”

No caso dessa investigação, a pesquisa bibliográfica segundo os autores citados, teve como principal objetivo a fundamentação teórica o que contribuiu para o enriquecimento do mesmo.

A Segunda pesquisa usada foi a Documental. Segundo Severino (2007 p.122,123) esse tipo de pesquisa

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobre tudo de outros tipos de documento, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Neste casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

O mesmo trabalho científico, usou como artifício de contribuição para o seu enriquecimento, a investigação em documentos legais, nesse caso, a legislação vigente em nosso país e documentos internacionais, entre os mesmos citar: A Declaração de Salamanca; a Convenção de direitos da pessoa com deficiência; CF (Constituição Federal) 1988; Lei nº 9.394/1996; A resolução CNE/CEB de 11/09/2001; Lei da acessibilidade (BRASIL, 2000; 2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Lei nº 10.436/02, Decreto 5.296/04; Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005; Decreto 6.253/07; Decreto 7.611 /11 e Decreto 3.298/99.

A escolha por esse tipo de pesquisa se deu por diversos benefícios que são oferecidos por ela, entre eles pode-se citar Rampazzo (2009, p. 54) que comenta

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens. De fato, os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. E, como subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Além disso, em muitos casos, a análise dos documentos exige apenas disponibilidade de tempo, tornando significativamente baixo o custo da pesquisa, comparando ao de outros tipos de pesquisa.

Conforme já explicado, a pesquisa documental, é uma investigação demorada que exige tempo, no entanto como benefício é rica em dados.

Terminando essa etapa, o terceiro momento consistiu em fazer um levantamento das instituições que seriam pesquisadas. Para que isso se tornasse possível foi necessário ter um conhecimento prévio do nível da educação de Surdos nas escolas públicas de Ariquemes.

Esse levantamento foi feito a partir de dados oferecidos pela Secretária de Educação Inclusiva do Estado e do Município, e do censo escolar 2013. Diante desse levantamento foram constatadas no Município o total de 12 escolas que tem pessoas surdas ou com deficiência auditiva devidamente matriculadas. Desse total, sete (07) são municipais, quatro (04) são estaduais, e uma (01) é privada.

GRÁFICO 1 – Segmentos escolares com surdos matriculados.



Fonte: A autora (2014)

Assim sendo decidiu-se selecionar apenas algumas escolas, como amostragem. Como base para seleção dessas escolas foram utilizados alguns critérios. O primeiro era que os Surdos matriculados fossem usuários da língua Brasileira de Sinais, ou do “simbolismo esotérico”, conhecido também como “sinais caseiros”. O segundo que houvesse no mínimo um intérprete na escola para dar suporte aos Surdos, e terceiro que a escola tivesse uma sala de recursos.

Diante dos critérios estabelecidos, foi decidido por pesquisar uma (01) escola Estadual, que tinha o maior número de alunos Surdos matriculados, e que durante o decorrer

da análise será chamada de “E1”. Foram selecionadas também duas (02) escolas municipais, que durante a pesquisa será nomeada de “M1” e “M2”. E nenhuma (00) escola particular.

No início da pesquisa o objetivo era que fosse feita a análise em três escolas, uma de cada segmento. No entanto, depois de feito levantamento, e a investigação para concluir quais escolas cumpriam os critérios pré-estabelecidos, chegou-se a conclusão que apesar da escola particular constar no censo 2013, a estudante ali matriculada não fazia uso da língua de Sinais, nem do “Simbolismo esotérico”, e por essa razão não recebia acompanhamento de um intérprete de Língua de Sinais. Fugindo então da norma que havia sido estabelecida, a única escola particular que tinha um (01) Surdos matriculado, foi assim excluída da análise.

Quanto às escolas municipais também ocorreu um caso atípico do que havia sido antes estabelecido. Isso se deu porque, apesar de haver sete (07) escolas do município com alunos Surdos matriculados, apenas duas (02) cumpria com as regras, que era de ter no mínimo um (01) intérprete dando acompanhamento ao Surdo. No entanto não tinha sido isso que havia sido informado pela Secretária de Educação Inclusiva do Município.

Por isso o foco da pesquisa se dará em uma escola do estado, e duas escolas do município, sendo usados os mesmos critérios de análise para as três escolas.

3.1.2 Lócus da Investigação

A Investigação foi realizada na cidade de Ariquemes, município do Estado de Rondônia, localizado na Região Norte do Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatísticas (IBGE) (2013) a população estimada é de 101.269 mil pessoas, segundo o Censo 2013, Ariquemes é a terceira maior cidade do Estado.

FIGURA 1 – Localização Geográfica do Estado de Rondônia

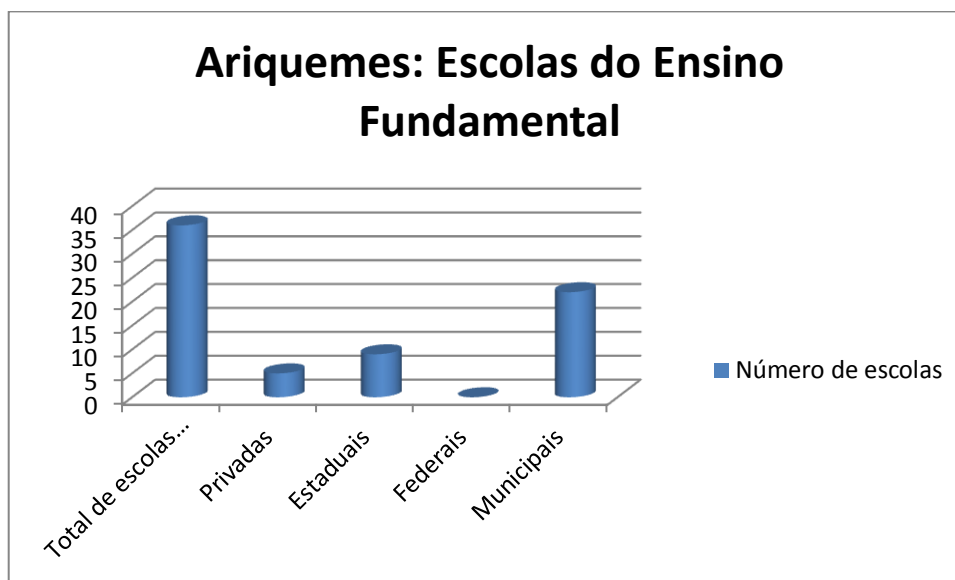


Fonte: <pt.wikipedia.org/wiki/Rondônia>

FIGURA 2 – Localização Geográfica de Ariquemes

Fonte:< pt.wikipedia.org/wiki/Ariquemes>

Ainda segundo dados do IBGE⁴ (2012) a cidade de Ariquemes tem um total de 36 escolas do Ensino Fundamental, sendo cinco (05) dessas escolas privadas, nove (09) estaduais, nenhuma (00) federal e vinte e duas (22) municipais.

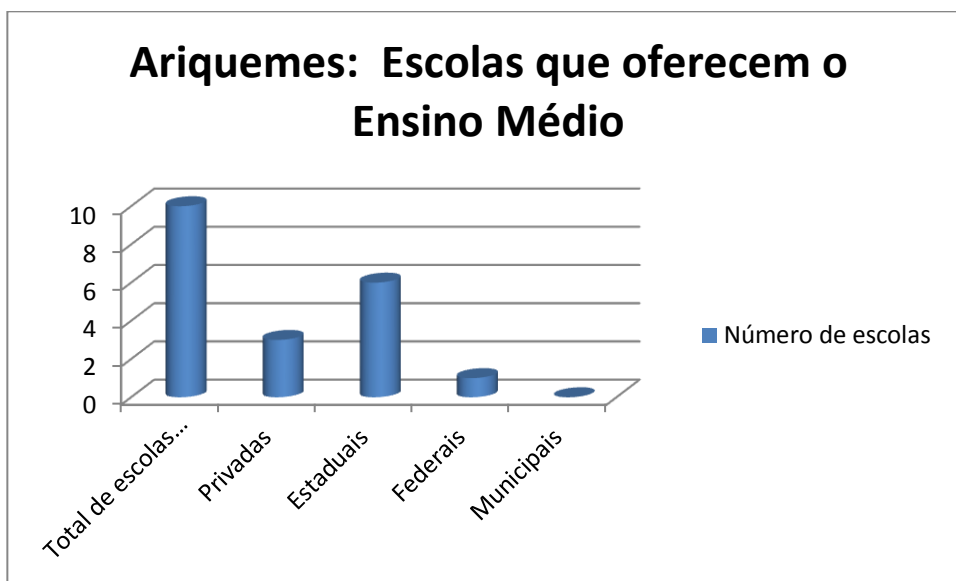
GRÁFICO 2 – Número de escolas do ensino Fundamental de Ariquemes.

Fonte: A autora (2014)

⁴ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=110002&idtema=117&search=rondonia|ariquemes|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012> Acesso em: 02/02/2014

Segundo a mesma fonte, o município também oferece um total de 10 escolas do ensino médio, sendo dessas três (03) privadas, seis (06) do segmento estadual, uma (01) do segmento Federal e nenhuma (00) municipal.

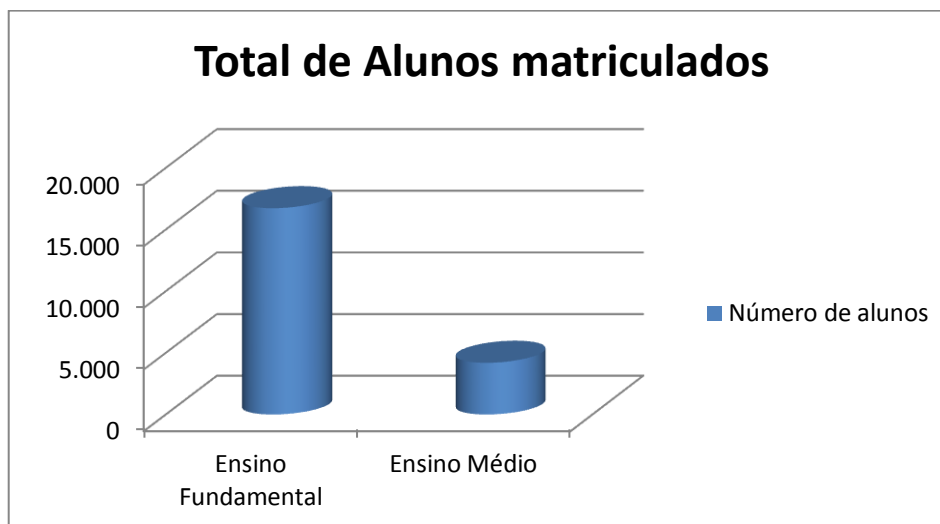
GRÁFICO 3 – Número de escolas do ensino Médio de Ariquemes.



Fonte: A autora (2014)

Quanto ao número de alunos matriculados nesses diferentes segmentos, o IBGE fornece dados do total de alunos matriculados no ensino fundamental e Médio.

GRÁFICO 4 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: A autora (2014)

Diante de todos os dados oferecidos optou-se por realizar a pesquisa em três (03) escolas, sendo uma (01) Estadual, e duas (02) municipais. A investigação foi realizada no primeiro semestre do ano de dois mil e treze (2013) no período de Maio a Junho. A entrevista com a representante de educação foi realizada no mesmo ano.

A escola Estadual (E1) situa-se na região central do município, tendo como clientela alunos de um nível social médio. No entanto, por possuir um médio porte recebe alunos de todas as localidades do município, inclusive alunos que moram na zona rural. As escolas Municipais (M1 e M2) são escolas periféricas, que recebem alunos de forma mais localizada, no entanto as mesmas também recebem alunos que não residem na zona urbana.

3.1.3 Sujeitos do Estudo

Para a realização da pesquisa, participaram da coleta de dados, quatro (04) intérpretes de Libras, três (03) professores de Sala de Recursos e sete (07) alunos Surdos. Totalizando quatorze (14) pessoas na pesquisa.

Dos quatro (04) intérpretes pesquisados, dois (02) são das escolas Municipais e dois (02) são da escola estadual. Os intérpretes das escolas municipais serão chamados de I-1 e I-2, quanto os da escola estadual será chamado de I-3 e I-4.

Dos professores de Sala de Recursos foi selecionado um (01) de cada escola, e para a identificação de tais professores foram nomeados de “PR-1” “PR-2” e “PR-3”. Sendo o PR-1 o professor da sala de recursos da escola M1, o PR-2 o professor da sala de recursos da escola M2 e o PR-3 da escola estadual E1.

Quanto aos Surdos, foram pesquisados no total de sete (07), subdivididos da seguinte forma. Três (03) desses alunos são das escolas municipais, sendo um (01) da escola M1, que será nomeado de “S-1” e dois (02) da escola M2, que serão nomeados de “S-2” e “S-3”. Os outros quatro (04) alunos são matriculados na escola estadual E1, e os alunos dessa escola serão nomeados como “S-4”, “S-5”, “S-6” e “S-7”.

Através das observações, de forma indireta, também foram feitas pesquisas com os professores regentes das salas de aula e alunos ouvintes. Portanto, os sujeitos de estudos da análise se limitarão nos seguintes indivíduos: Os Surdos, os intérpretes, os professores de sala de recursos (ou professor de Língua Portuguesa escrita), os professores regentes e por fim os alunos ouvintes.

3.1.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Escolher os procedimentos metodológicos nem sempre é uma tarefa fácil. Exige que o pesquisador observe e tenha clareza dos objetivos a serem alcançados, e o que melhor se encaixará em sua investigação. Com relação aos procedimentos optou-se por fazer a pesquisa bibliográfica e documental, Questionário aberto, Entrevistas não diretivas, e Observação Participante.

Para que houvesse as entrevistas, antes se fez necessário a confecção do questionário. A metodologia de questionário escolhida foi o semiestruturado e aberto. De acordo com Rampazzo “As perguntas abertas (também chamadas de livres, ou não limitadas) são aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando a linguagem própria e emitir opiniões”. (2009, p. 118). Esse tipo de questionário foi usado tanto com os intérpretes de Libras, quanto com os professores de sala de recursos.

O questionário foi diferenciado, um com algumas perguntas foi direcionado para o trabalho na sala de recursos e o outro direcionado para os intérpretes. A temática central do questionário pra professores da sala de recursos foi: O atendimento no contra turno, a formação continuada para esses professores, a maneira que acontece o atendimento para esses alunos e os materiais que são usados por esses profissionais para trabalhar com esses alunos. Quanto ao questionário que foi usado para os intérpretes tinha como temática central o aprendizado dos alunos com intérprete em sala de aula, o nível dos alunos que ele trabalha a atitude dos professores com respeito aos alunos Surdos, a adaptação das atividades para que haja o melhor acompanhamento dos Surdos e os cursos de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação.

Os próximos procedimentos para dar prosseguimento foram às entrevistas⁵, para que as mesmas fossem realizadas, foram escolhidas o tipo de entrevista não diretiva que segundo Severino consiste em

[...] colher informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atento, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para eventualmente estimular o depoente. De preferencia, deve praticar um dialogo descontraído, deixando o informante a vontade, para expressar sem constrangimentos suas representações” (SEVERINO, 2007 p. 125).

Essa pesquisa foi usada para colher informações com professores da salas de recursos, e o intérprete, onde, apesar de já haver um questionário semiestruturado e aberto, a conversa

⁵ Nessa pesquisa as entrevistas serão relatadas em forma de narração.

se deu de forma descontraída e de maneira que o entrevistado pudesse se sentir a vontade para dar as suas respostas expressando suas opiniões.

Na pesquisa realizada ainda foi usada a observação participante que segundo Rampazzo (2009, p. 111, 112)

A observação sistemática, chamada também de “planejada”, “estruturada” ou “controlada” é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento. [...] o planejamento de uma observação sistemática inclui a indicação do campo (onde?), do tempo e da duração da observação (quando?) , bem como os instrumentos que serão utilizados e como serão registrados as informações obtidas.

A observação acima citada foi usada com o objetivo de colher informação quanto ao tipo de atendimento que os Surdos recebiam em sala de aula, tanto dos professores quanto dos colegas, quanto ao tipo de atuação do intérprete em sala de aula, e a participação do aluno nas aulas. As observações foram feitas apenas como caráter de amostragem.

O total de horas de observação foi de vinte e quatro (24) horas, que aconteceram entre o mês de Maio a Junho de 2013. Desse total, oito horas foi observado na escola M1, sendo essas oito horas, duas tardes. Outras oito (08) horas na escola M2, sendo a observação feita também em uma manhã e uma tarde e por fim as ultimas oito (08) horas que foram feitas na escola E1 sendo observada em duas tardes. Na escola M1 as oito horas foram todas analisadas na mesma sala de 5º ano, já nas outras duas escolas M2 e E1 o período de 08 horas foi dividido em duas salas, quatro (04) horas para cada sala.

Assim sendo, os procedimentos metodológicos adotados foram os acima citados. Contribuindo então para as demais etapas da pesquisa.

3.2 Resultados da Pesquisa

Com base nos resultados adquiridos através da pesquisa realizada nas escolas, podemos identificar na prática os pressupostos acerca da surdez e a inclusão na escola regular. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada em três escolas da cidade de Ariquemes, sendo duas municipais, as quais foram chamadas de M1 e M2, uma da rede estadual, que foi denominada de E1 e nenhuma da rede particular. A posterior exposição e análise dos resultados serão organizadas da seguinte forma: primeiro a vertente da escola municipal M1, segundo da escola municipal M2 e por fim a da escola estadual E1. Todas essas vertentes serão confrontadas com o resultado do questionário feito a secretária de educação inclusiva do

Estado e do Município, com as teorias educacionais e com legislação já expostos na segunda seção.

Porém antes que esses dados sejam confrontados, serão apresentados de forma geral alguns resultados, dos quais envolvem os principais sujeitos da pesquisa, a saber: Os intérpretes, os professores de sala de recursos, os alunos Surdos.

Do total de intérpretes analisados, dois (02) são das escolas Municipais e dois (02) são da escola estadual. Os intérpretes das escolas municipais serão nomeados como I-1 e I-2, quanto os da escola estadual serão chamados de I-3 e I-4. O quadro abaixo irá mostrar o perfil desses profissionais.

QUADRO 1 – Perfil dos Intérpretes

Identificação	Sexo	Idade	Formação	Tempo Como Intérprete	Série Que Atua	Carga Horaria De Trabalho	Vínculo empregatício
I-1	Fem.	18	Nível médio	4 meses	5º ano	20 horas	Contratado
I-2	Fem.	28	Nível médio	6 meses	4º e 9º ano	40 horas	Contratado
I-3	Fem.	40	Pedagogia Esp. Em Libras	12 anos	3º ano Ens. Médio	40 horas	Concursado
I-4	Fem.	34	Pedagogia Esp. Em Libras	15 anos	9º ano	40 horas	Concursado

Fonte: A autora (2014)

Dos quatro intérpretes que participaram da pesquisa, todos são do sexo feminino, a idade é variada entre dezoito (18) anos e quarenta (40) anos. Com relação ao tempo de atuação na área, o tempo mínimo é quatro (04) meses e o tempo máximo é de quinze (15) anos.

Dos professores de Sala de Recursos foi selecionado um (01) de cada escola, e para a identificação, tais professores foram nomeados de “PR-1” “PR-2” e “PR-3”. Sendo o PR-1 o professor da sala de recursos da escola M1, o PR-2 o professor da sala de recursos da escola M2 e o PR-3 da escola estadual E1. O quadro 2 irá mostrar o perfil desses profissionais.

QUADRO 2 – Perfil dos Professores da Sala de recursos.

Identificação	Sexo	Formação	Tempo Como Professor	Carga Horaria De Trabalho	Vinculo empregatício
PR-1	Fem.	Pedagogia Esp. Ed. Especial	22 anos	40 horas	Concursado
PR-2	Fem.	Pedagogia Esp. Ed. Especial	26 anos	40 horas	Concursado
PR-3	Fem.	Letras	25	40 horas	Concursado

Fonte: A autora (2014)

Os profissionais apresentados no quadro acima todos são do sexo Feminino e são concursados com carga horaria de trabalho de 40 horas semanais. São profissionais experientes na educação, pois o que tem o menor tempo de trabalho tem vinte e dois (22) anos.

O total de Surdos pesquisados é sete (07), subdivididos da seguinte forma. Três (03) desses alunos são das escolas municipais, sendo um (01) da escola M1, que será nomeado de “S-1” e dois (02) da escola M2, que serão nomeados de “S-2” e “S-3”. Os outros quatro (04) alunos são matriculados na escola estadual E1, e os alunos dessa escola serão nomeados como “S-4”, “S-5”, “S-6” e “S-7”.

QUADRO 3 – Perfil dos Surdos

Identificação	Sexo	Idade	Série	Oralizado	Usuário da Libras.
S-1	Masc.	14 anos	5º ano	Não	Sim
S-2	Masc.	-	4º ano	Sim	Sim
S-3	Masc.	18 anos	9º ano	Não	-
S-4	Fem.	17 anos	3º ano E.M	Sim	Sim
S-5	Fem.	18 anos	3º ano E.M	Não	Sim
S-6	Masc.	19 anos	9º ano	Não	Sim

S-7	Masc.	19 anos	9º ano	Sim	Sim
-----	-------	---------	--------	-----	-----

Fonte: A autora (2014)

Diferente do que é encontrado normalmente nas escolas, nessa amostra deixa explícito o maior número de alunos do sexo masculino estando matriculados em detrimento do número de alunos do sexo feminino. Do total de estudantes cinco (05) são do sexo masculino e duas (02) são do sexo feminino. A média de idade desses alunos é de quatorze (14) anos a dezenove (19) anos, estando cursando entre a 5º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Dentre o total de alunos, quatro (04) são minimamente oralizados, ou seja, fazem uso da língua oral. De forma bem variada, todos fazem uso da língua de Sinais, exceto o S-3 que usa os sinais quase que como um “simbolismo exotérico” que são os sinais caseiros.

Diante dos diferentes quadros, pode-se notar o perfil de cada profissional, a área da atuação de cada um, o tempo de atuação na área e o vínculo empregatício de cada pessoas. Quanto aos alunos Surdos a tabela também se tornou muito útil, pois através dela é possível fazer uma comparação entre os diferentes alunos.

3.2.1 Escola municipal M1.

A primeira escola pesquisada é uma escola municipal, localizada num bairro periférico de Ariquemes. A escolha se deu, pelo cumprimento das regras pré-estabelecidas pela pesquisadora. Ela atende alunos que são matriculados no ensino fundamental 1 e 2 na modalidade regular e que são da comunidade local ou pessoas que residem na zona rural.

TABELA 1- Estrutura física da escola M1

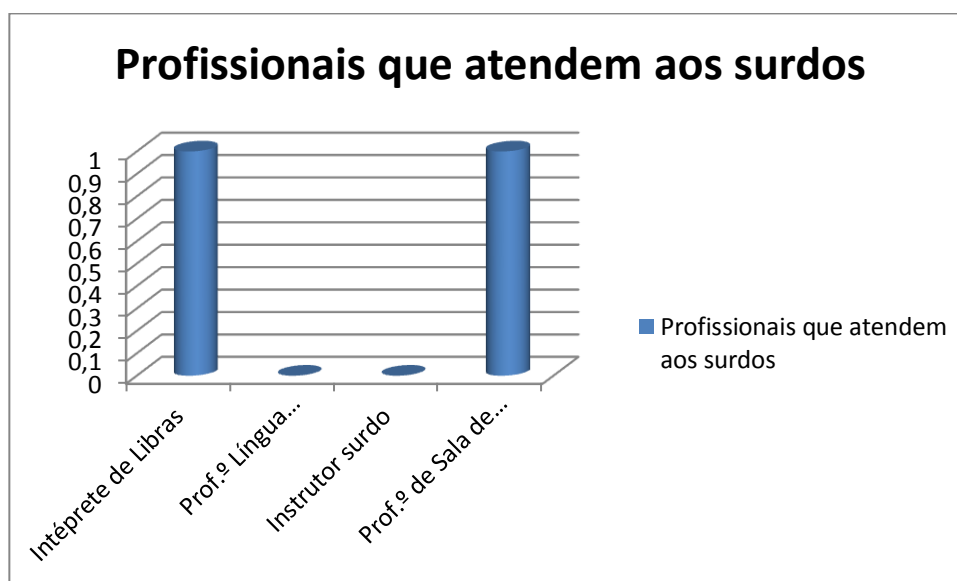
MATERIAL	SIM	LOCAL	NÃO
Identificação nas portas em Libras	()	Sala de aula	(X)
	()	Administração	(X)
	(X)	Gestão	()
Sinal Luminoso	()	Sala de aula	(X)
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
	()	Pátio	(X)
Alfabeto Manual	(X)	Sala de aula	()
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)

	(X)	Pátio	()
Climatização	()	Sala de aula	(X)
	(X)	Administração	()
	(X)	Gestão	()

Fonte: A autora (2014)

Com base na tabela 1 é possível perceber que a escola tem identificação em Libras apenas na direção, orientação e supervisão, nas salas de aula essa identificação não é feita. Em nenhum ambiente da escola existe um sinal luminoso para alertar os Surdos que o sinal para a troca de professores ou para o intervalo foi acionado. Quanto ao alfabeto manual, ele é colado na sala em que o aluno é matriculado e no pátio da escola. As salas de aula da escola não são climatizadas, a média de alunos/sala é de 29. Existe climatização apenas nas salas da Gestão e da administração.

GRÁFICO 5- Profissionais que atendem aos Surdos na escola M1

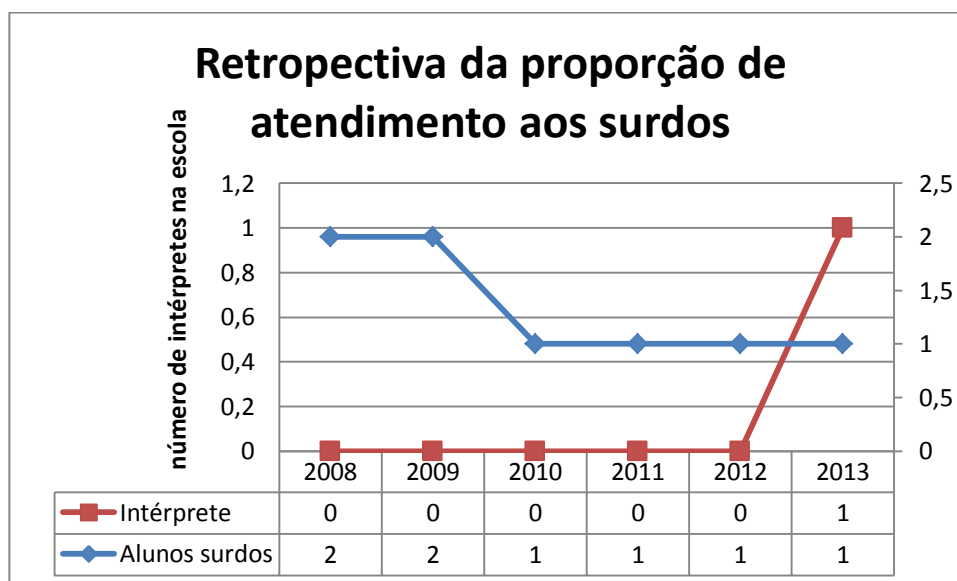


Fonte: A autora (2014)

No foco do atendimento aos Surdos de acordo com o gráfico 5, a escola tem uma professora de sala de recursos, e uma intérprete de Libras. Porém não tem nenhum professor de Língua Portuguesa Escrita para Surdos, e nem um instrutor Surdos. A professora da sala de recursos tem um vínculo empregatício com o município de caráter permanente, pois, é concursada. Trabalha quarenta horas semanais, atendendo as diversas deficiências existentes na escola.

Para a entrevista feita com essa professora, foi usado o questionário aberto, e uma entrevista não-diretiva, em forma de conversa. No início ela começou a mostrar uma variedade de materiais que são usados na escola com as diversas deficiências, relatou ainda que o seu trabalho como professora de sala de recursos, não é um trabalho fácil, pois exige muito do profissional.

GRÁFICO 6 – Retrospectiva da proporção de atendimento aos Surdos na escola M1



Fonte: A autora (2014)

Quando a conversa foi direcionada para a educação de Surdos, ela relatou não saber língua de Sinais. Conforme a fala da professora aproximadamente há cinco anos, estudavam na escola dois alunos Surdos que eram irmãos e, e que agora tem um Surdos matriculado que já estuda na escola por aproximadamente três anos conforme foi expresso no gráfico 6 (Representado pela linha azul os alunos Surdos, e pela numeração direita o número de alunos) fazendo uma retrospectiva do atendimento que os alunos Surdos vem recebendo nessa escola. Então foi questionado sobre o tipo de atendimento que esses alunos recebiam. A resposta foi que o atendimento era apenas na sala de recursos, mas que em sala de aula eles não tinham nenhum acompanhamento. Ou seja, não tinham um intérprete para acompanhá-los. Atualmente, existe uma intérprete que faz esse papel de acompanhar esse aluno em sala, mas, o início desse atendimento foi a quatro meses, ficando o aluno a mercê da sorte durante dois anos e seis meses. Foi explicado ainda que para que esse atendimento acontecesse com esses alunos sem o acompanhamento do intérprete era necessário usar mímicas, mostrar figuras e usar de outros artifícios para que esses alunos entendessem, e muitas vezes era em vão, pois, acabavam não entendendo. O aluno que está matriculado a aproximadamente três anos,

recebia atendimento em horário oposto até o ano de 2012. No ano de 2013, esse atendimento foi oferecido, porém sem êxito, pois, o aluno não podia frequentar.

Quanto a cursos de formação continuada, quando foi perguntado para a secretária de educação ela mencionou que acontece com certa frequência. Já a professora mencionou que o ultimo curso aconteceu no ano de 2008, e que antes desse ela não tem conhecimento. Porém, a professora explicou ainda que esse curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação era de 80 hora/aula, só que acabou na metade, por falta de organização da secretaria. Esse é o único curso que ela tem conhecimento. Antes desse ela já ouviu falar mas não participou de um que aconteceu aproximadamente no ano de 1995.

No quadro de funcionários da escola tem também uma intérprete de aproximadamente 18 anos, que trabalha com Surdos a quatro meses, o vínculo empregatício com a prefeitura é de caráter temporário, trabalha na escola 20 horas por semana. O nível de formação da mesma é o ensino médio com alguns cursos de Libras.

Essa intérprete narrou a dificuldade de compreensão do aluno, levando em conta o fato dele não saber Língua de Sinais fluentemente, nem é alfabetizado na Língua Portuguesa. A intérprete ainda relatou, que o seu trabalho na verdade é um trabalho de professor, e não de intérprete, pois, não há um planejamento junto com os professores, o que tem acontecido é que muitas vezes o professor solicita que a intérprete traga para a sala de aula um conteúdo diferenciado para trabalhar com o aluno, como se o aluno não fosse responsabilidade do professor regente. Ela ainda explicou que a dificuldade acentua-se ainda mais pelo fato do aluno não poder ir a escola nenhum dia a tarde, visto que mora na zona rural.

TABELA 2 – Características do Surdo S-1

Nasceu Surdos?	Sim
Os pais sabem Libras	Não
O aluno sabe Libras?	Um pouco
É alfabetizado?	Não
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	14 anos
Reside próximo a escola?	Não
Já estudou em escola particular?	Não
É Oralizado?	Não

Fonte: A autora (2014)

O aluno Surdo S-1 tem aproximadamente quatorze (14) anos, segundo dados da tabela 2 não mora próximo a escola, pois, mora na zona rural, sempre estudou em escola publica e os pais desse aluno não sabem Língua de Sinais, o que dificulta o trabalho em conjunto que a família deve ter com a escola. Desde as séries iniciais o aluno nunca teve o atendimento que seria basicamente necessário para que ele fosse alfabetizado. Atualmente cursa o 5º ano do ensino fundamental e não sabe ler. A intérprete relatou que logo no início do seu trabalho com o aluno foi detectado que ele não tinha conhecimento da escrita do seu próprio nome e nem do nome dos seus pais, esse foi o primeiro passo tomado pela intérprete: ensinar a escrita do nome dele e dos seus pais.

Durante o período em que a pesquisadora esteve observando o comportamento desse aluno diante da chamada “inclusão”, percebeu-se que, durante todas as aulas que as informações que eram dadas aos demais alunos ouvintes não era passado para o aluno Surdo. Em alguns momentos a sala inteira ficava em silêncio e ele queria saber o que estava acontecendo naquele ambiente. Durante as aulas algo interessante foi à interação desse aluno com os demais.

Durante a troca de professores eles brincavam, porém, normalmente as brincadeiras envolviam violência. De forma bastante particular, conseguiam se comunicar de maneira superficial algumas coisas para o Surdo, quando essa comunicação não era possível à intérprete era solicitada. Percebeu-se também que durante o intervalo esse aluno Surdo não brincava com os outros, ele ia lanchar sozinho, e ao retornar ficava sentado aguardando a vinda do professor.

Os professores entravam na sala, davam bom dia para a turma, e não falavam nada com o Surdo, como se ele simplesmente não existisse. Durante oito aulas que o pesquisador esteve presente apenas uma professora de Geografia chegou durante a aula para saber qual o conteúdo a intérprete estava transmitindo. No decorrer da aula de História, a professora ensinava de forma expositiva sobre o descobrimento do Brasil, nesse mesmo momento a intérprete ensinava para o Surdo o sinal de BRASIL, e explicava para o S-1 o significado de Brasil.

Outra situação interessante foi a de uma aula de Língua Portuguesa. Ao entrar a professora cumprimentou os alunos, e logo começou a explicar o que seria feito na aula, nesse momento a intérprete transmitia o que estava sendo dito, mas quando a professora começou efetivamente ler e explicar o texto, a intérprete novamente assumiu o lugar de segunda professora, pois enquanto ela lia e explicava o texto, a intérprete trabalhava uma atividade de ligação entre nomes e figuras com aluno. No entanto durante a explicação vez por outra a

professora passava com uma figura, mostrava e queria que os alunos comentassem sobre aquela figura. Quando terminava de passar para todos os alunos, ela mostrava para o Surdo e queria que ele comentasse o que ele entendia do que estava sendo mostrado, sem que houvesse nenhuma preparação explicativa – como teve para os ouvintes - sobre o que se tratava o que estava sendo mostrado, qual o contexto daquilo, então os Surdos dava a sua opinião, que normalmente era totalmente fora do que estava sendo explicado. A aula encerrou-se a professora deixando atividades para casa, que não foi passada para o aluno Surdo.

3.2.2 Escola municipal M2

A segunda escola pesquisada, foi nomeada de M2. É uma escola da região periférica do município de Ariquemes. Atende alunos da comunidade que estão matriculados entre o ensino fundamental 1 e 2.

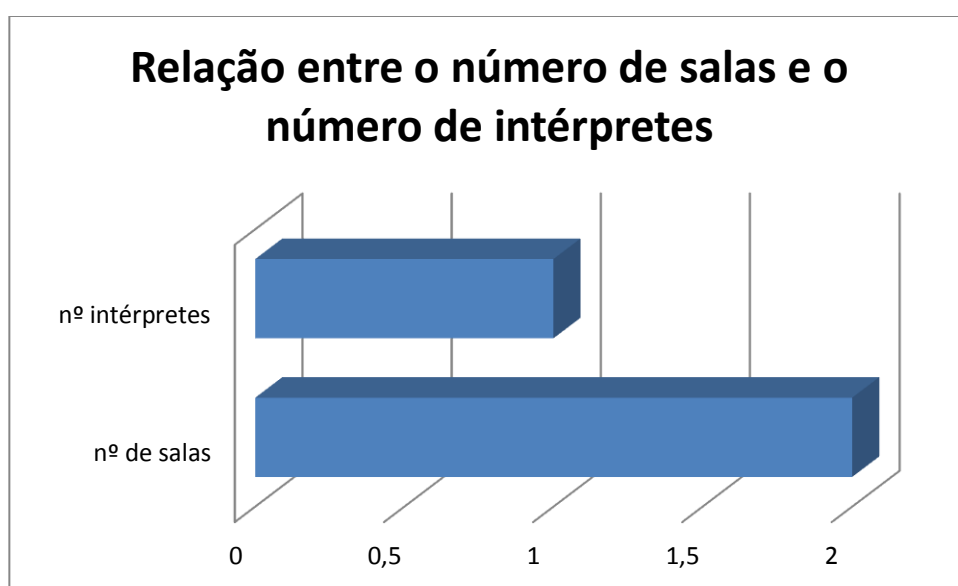
TABELA 3- Estrutura física da escola M2

MATERIAL	SIM	LOCAL	NÃO
Identificação nas portas em Libras	()	Sala de aula	(X)
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
Sinal Luminoso	()	Sala de aula	(X)
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
	()	Pátio	(X)
Alfabeto Manual	(X)	Sala de aula	()
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
	()	Pátio	(X)
Climatização	()	Sala de aula	(X)
	(X)	Administração	()
	(X)	Gestão	()

Fonte: A autora (2014)

A escola é de pequeno porte e tem uma estrutura física não muito conservada. Segundo dados da tabela 3 As salas de aula não são climatizadas e têm em média 30 alunos. As portas das salas da escola não são identificadas em Libras e no ambiente administrativo e gestacional também não existe essa identificação. Quanto o alfabeto manual é colado na parede em duas salas, que são as salas onde os Surdos são matriculados. Em nenhum ambiente da escola existe um sinal luminoso para alertar os Surdos que o sinal para a troca de professores ou para o intervalo foi acionado.

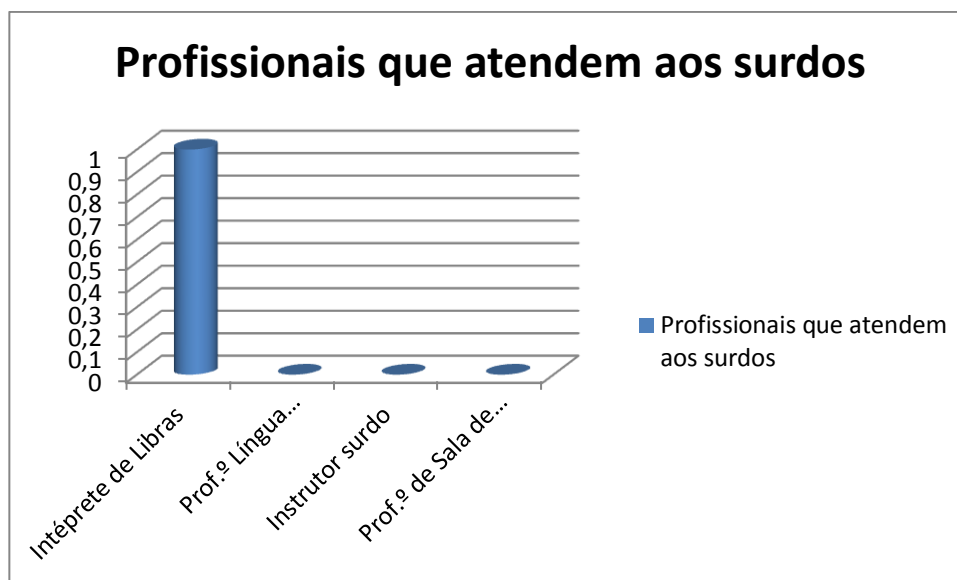
GRÁFICO 7 – Relação entre o número de salas e o número de intérpretes



Fonte: A autora (2014)

Segundo o gráfico 7 a escola tem dois alunos Surdos, devidamente matriculados no 4º e 9º ano, que recebem um auxílio em sala de aula de uma intérprete.

GRÁFICO 8- Profissionais que atendem aos Surdos na escola M2



Fonte: A autora (2014)

Segundo o gráfico 7 e 8 os alunos recebem o apoio de uma intérprete de Libras, que se divide entre as duas salas, tentando dar o suporte possível para os alunos. A escola conta ainda, com uma professora da sala de recursos, que apesar de sua função é dar suporte aos deficientes, os Surdos são excluídos desse atendimento.

A professora da sala de recursos trabalha na educação a aproximadamente vinte e dois (22) anos, e na sala de recursos a aproximadamente doze (12) anos. A escola possui uma diversidade de materiais para trabalhar com as mais variadas deficiências, principalmente com a auditiva, porém, esse material não é usado com os Surdos, pois, eles não recebem atendimento na sala de recursos.

A professora da sala de recursos relatou não saber a Língua Brasileira de Sinais, mas ela narrou ter certo interesse em aprender, disse ainda não ter aprendido por falta de tempo. A pesquisadora questionou se o município tem oferecido esses cursos para os servidores da educação. A resposta foi _não. O último curso que ela tem lembrança que aconteceu foi entre o ano 2008 e 2009, a memória da entrevistada não permitiu que ela lembrasse exatamente em que ano aconteceu. Quando foi perguntado se ela tem lembrança de algum outro curso de Libras que ocorreu anterior a esse, foi relatado que não.

A intérprete contratada pela escola trabalha na educação a aproximadamente seis (06) meses, o mesmo tempo que trabalha com Surdos. O vínculo empregatício com a prefeitura é de caráter temporário, trabalha na escola 40 horas por semana. O nível de formação da mesma é o ensino médio com alguns cursos de Libras.

Em entrevista com a intérprete, foi descrita a dificuldade encontrada em ter que trabalhar dois períodos em sala de aula. A intérprete diz que são duas salas com realidades

totalmente diferentes. Em uma sala um aluno de quarto 4º ano, que sabe minimamente a Língua de Sinais. Já em outra sala, um aluno de dezoito (18) anos que não sabe a Língua de Sinais e nem é alfabetizado. A situação agrava-se ainda mais, pela família dos dois alunos também não saber a Libras. Sobre o questionamento de como ela encara o aprendizado dos alunos quando se tem uma intérprete em sala de aula, foi explicado que se for ter uma visão no geral é muito bom, e contribui muito para os Surdos, mas se for fazer uma análise da escola que ela trabalha, ela considera o aprendizado insuficiente. Verifica-se que isso se da, pela falta de atendimento a esses alunos. Foi exposto ainda, que não existe uma articulação com o professor de sala de aula comum na hora do planejamento, pois, o professor faz o seu planejamento separado, e a entrevistada não tem tempo se quer para planejar.

TABELA 4 – Características do Surdo S-2

Nasceu Surdos?	Sim
Os pais sabem Libras	Não
O aluno sabe Libras?	Um pouco
É alfabetizado?	Não
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	Não informado
Reside próximo a escola?	Sim
Já estudou em escola particular?	Não
É Oralizado?	Não

Fonte: A autora (2014)

Conforme é informado pela tabela 4, o aluno já nasceu Surdos, os seus pais não sabem língua de Sinais, conhecem apenas alguns sinais, mas se comunica com os filhos por meio do simbolismo esotérico que são os sinais caseiros. O aluno sabe muito pouco a Língua de sinais, e usa o pouco que sabe apenas na escola, e com os Surdos. Ele não é alfabetizado e nem Oralizado. Reside próximo a escola que atualmente estuda e nunca estudou em escola particular, sempre em escola municipal.

TABELA 5 – Características do Surdo S-3

Nasceu Surdos?	Sim
Os pais sabem Libras	Não

O aluno sabe Libras?	Não
É alfabetizado?	Não
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	17 anos
Reside próximo a escola?	Não
Já estudou em escola particular?	Não
É Oralizado?	Não

Fonte: A autora (2014)

Baseando-se em dados fornecidos pela escola o aluno Surdo S-3 tem aproximadamente 18 anos e teve o primeiro contato com intérprete aos dezessete (17) anos. O aluno nasceu Surdos, nem ele e nem a sua família sabe libras, também não é alfabetizado e nem Oralizado, nunca estudou em escola particular e atualmente não reside próximo a escola. O motivo de estudar numa escola longe da sua casa é a falta de intérpretes em outras escolas, o que fez com que o aluno fosse forçado a estudar nessa escola.

Quanto aos materiais da sala de recursos foram descritos ainda que esses materiais existem, porém não são usados, rara as vezes são usados em sala de aula. Para que eles fossem utilizados na sala de recursos, far-se-ia necessário que esses alunos recebessem o atendimento.

Pelo pouco tempo de trabalho na educação, não soube relatar se o município oferece ou não cursos de formação continuada.

No decorrer da observação, foi notado que o trabalho da intérprete era realmente um trabalho árduo. A pesquisa foi feita por etapas, sendo: A primeira etapa na sala do quarto (4º) ano, e a segunda na sala do nono (9º). Na primeira sala pesquisada, percebeu-se o grande número de alunos, o que dificultava o trabalho tanto dos professores quanto do intérprete. A primeira aula observada era da disciplina de matemática. O aluno Surdo chegou atrasado nesse dia e a professora permitiu a sua entrada. Logo no início da aula a professora passou uma atividade do conteúdo que já estava sendo estudado para a intérprete, para que ela passasse ao Surdo, ela sentou-se ao lado do Surdo e começou a explica-lo e ajudar na resolução da atividade. A segunda e terceira aula foi de Língua portuguesa e a professora explicou sobre os gêneros textuais. A intérprete sinalizou tudo que a professora estava dizendo, logo após a explicação a professora veio até a intérprete e perguntou se ele havia entendido, ela então, transmitiu a pergunta para o aluno Surdo, que respondeu _ sim. No entanto, logo após esse acontecimento a professora passou uma atividade para os alunos, e o aluno Surdo não conseguiu responder sozinho.

No intervalo o aluno lanchou só, e então voltou para a sala. Deixou a bolsa na sala e foi para o pátio brincar com os seus colegas de turma, a brincadeira parecia ser stop, mas por várias vezes o Surdo descumpria as regras do jogo. As últimas duas aulas foram vagas, pois, o professor estava doente. Para que os alunos não ficassem ociosos, estes foram levados para quadra da escola onde todos puderam brincar. O aluno Surdo se socializou com os seus colegas brincando de queimada.

O interessante nessa sala é observar a distancia que os professores têm do aluno, sendo isso nítido nos momentos em que eles (os professores) chegam para o intérprete para questionar algum assunto, e nunca para o aluno. A metodologia usada por esses professores, também não parecia ser adaptada para os Surdos.

A segunda sala observada , foi a sala do nono (9º) ano. Nessa sala foi observado o aluno Surdo “S-3” que tem aproximadamente 18 anos e está cursando pela segunda vez a mesma série. De acordo com o que foi observado, esse aluno apresenta sérias dificuldades de aprendizado, devido o seu pouco conhecimento tanto na Língua de Sinais, como na Língua Portuguesa. O aluno chegou mais cedo a sala de aula e se dirigiu logo ao seu lugar, logo após chegou a intérprete juntamente com a professora de Língua portuguesa. A professora cumprimentou o aluno, e logo se dirigiu aos outros alunos pedindo que tomassem o seu lugar. Foi dado inicio a aula, com a professora entregando para os alunos uma atividade impressa de interpretação de texto. Por se tratar de uma interpretação um pouco complexa, a intérprete conversou com a professora, e explicou que diante dos seus conhecimentos sobre aquele conteúdo, a interpretação seria comprometida, então a professora pegou o livro procurou uma figura, e pediu a ele que ele explicasse o que entendeu daquela figura. A intérprete transmitiu a informação ao Surdo, entregou o livro para ele, e esperou que ele fizesse. No entanto nota-se que a dificuldade ainda continuou, pois, a todo o momento o Surdo fazia o sinal pra a intérprete e pedia para que ela explicasse para ele e soletrasse o que ele deveria escrever.

A outras quatro aulas, foram às disciplinas de: Ciências, Matemática, Educação Física e História. Nas disciplinas de Ciências, a professora entrou na sala, pediu aos alunos a atividade para corrigir. O Surdo não tinha feito a atividade alegando não ter tido tempo. A professora então pediu para que ele copiasse do quadro as respostas, mas alertou que ela não daria o visto. Terminando então de corrigir as tarefas nos cadernos dos alunos, ela foi até o quadro e escreveu as respostas, pedindo para que os alunos que tivessem feito a atividade corrigisse, e os que não tivesse feito, copiassem.

As aulas de matemática e de história, os professores passaram atividades no quadro, pediu para que os alunos copiassem e respondessem. Na aula de Matemática o aluno Surdo

conseguiu resolver as questões com muita facilidade, sendo um dos primeiros a terminar a atividade. Já na aula de história, não se deu da mesma forma, pois, o aluno sentiu muita dificuldade e a todo instante pedia a ajuda da professora. A aula de Educação Física eles foram para a quadra, os meninos brincavam de futebol, e as meninas brincavam de “queimada”. Nesse momento o Surdo conseguiu se entrosar bem com a turma, os alunos se comunicavam com ele da forma que conseguiam, quando precisavam dizer algo que não sabiam falar, perguntavam a intérprete, qual o sinal usava para dizer o que queriam.

3.2.3 Escola estadual E1

Finalizando, a ultima análise foi realizada na escola estadual “E1”. Essa é uma escola que se localiza no centro da cidade e atende alunos de todo o município. A mesma é também a que tem o maior número de Surdos matriculados que recebem atendimento, sendo um total de seis (06) Surdos: Quatro (04) do ensino médio, uma sala com dois (02) do 2º ano e outra sala com (02) do 3º ano. E dois (02) do ensino fundamental, os dois são do 9º ano.

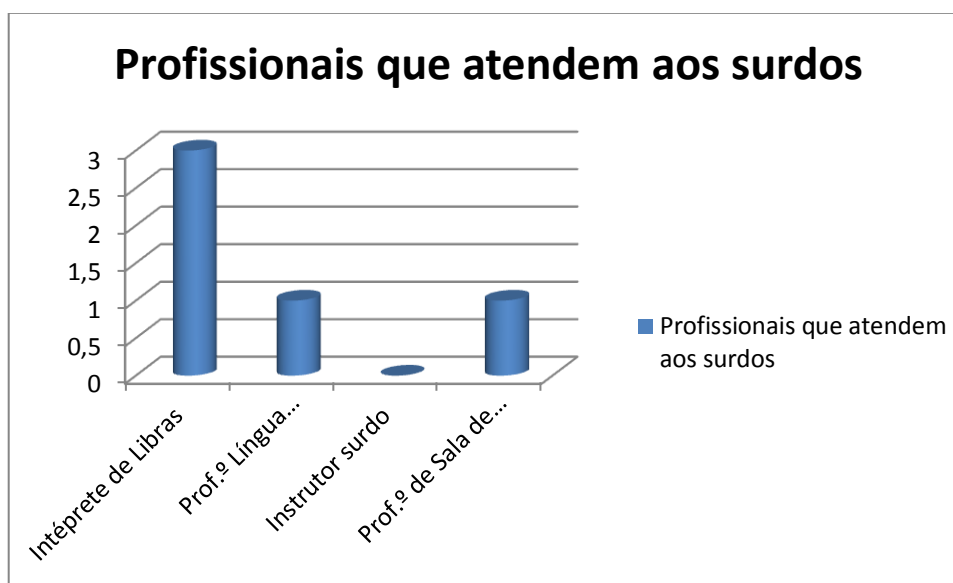
TABELA 6- Estrutura física da escola E1

MATERIAL	SIM	LOCAL	NÃO
Identificação nas portas em Libras	(X)	Sala de aula	()
	(X)	Administração	()
	(X)	Gestão	()
Sinal Luminoso	(X)	Sala de aula	()
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
	(X)	Pátio	()
Alfabeto Manual	(X)	Sala de aula	()
	()	Administração	(X)
	()	Gestão	(X)
	(X)	Pátio	()
Climatização	(X)	Sala de aula	()
	(X)	Administração	()
	(X)	Gestão	()

Fonte: A autora (2014)

Como mostrado na tabela acima as salas da escola são identificadas em Libras, tornando-se possível, mesmo o aluno que não seja alfabetizado, mas que saiba libras se localize. Nas salas que tem alunos Surdos matriculados, o alfabeto manual é colado, esse alfabeto é identificado também no pátio da escola. A escola é toda climatizada, tanto as salas de aula, como as salas da gestão e administração tem ar condicionado em boa conservação física. A média de alunos por sala é de 32 alunos. Em vários ambientes da escola, como por exemplo: nas salas que os Surdos estão matriculados, na cantina, no pátio e na sala dos professores existe o sinal luminoso, que são lâmpadas que acendem quando o sino é tocado.

GRÁFICO 9 - Profissionais que atendem aos Surdos na escola E1



Fonte: A autora (2014)

Verifica-se que a demonstração no gráfico 9 dar conta que a escola tem como apoio para os Surdos: uma intérprete para cada sala que tenha necessidade, totalizando três (03) intérpretes na escola e uma professora de língua portuguesa escrita, que também é professora de sala de recursos.

Nessa escola, a entrevista não diretiva com questionário aberto, foi feito com a professora que dava o suporte para os alunos Surdos, nesse caso seria a professora de língua portuguesa escrita. A mesma relatou ser formada em Letras com especialização, trabalha na

educação por aproximadamente vinte e cinco (25) anos, e com alunos Surdos por aproximadamente dois (02) anos. Por trata-se de Língua Portuguesa escrita para Surdos, os alunos são atendidos no mesmo período da aula. Esse atendimento acontece da seguinte forma: Durante todas as disciplinas o aluno permanece em sala de aula apenas com a intérprete, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos junto com a intérprete se dirigem a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos, onde a aula é ministrada toda em Libras, com a metodologia própria para Surdos. No horário oposto esse atendimento é feito em Libras, como uma forma de reforço para que esses alunos consigam ter um maior desenvolvimento em outras disciplinas. O diagnóstico de evolução dos alunos é feito através de avaliações que acontecem paralelamente ao processo de ensino. Quanto aos cursos de formação continuada, ela relatou não ter participado de nenhum que enfoque o tema o ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos, que é a sua área de atuação, mas participou no ano de 2012 de um de Libras.

A entrevista com as intérpretes também foram entrevistas não diretiva com questionário aberto. O vínculo empregatício das duas com o estado é de caráter permanente, pois são concursadas, trabalham na escola 40 horas por semana. As duas também são pedagogas com especialização em Libras.

A primeira sala analisada foi o 3º ano do ensino médio. A intérprete dessa sala é a I-3, que trabalha na educação a mais de vinte (20) anos, e com Surdos a mais de dez (10) anos. Essa intérprete relatou que o seu trabalho como intermediadora de comunicação, é algo que exige muita responsabilidade, por isso ela procura fazer da melhor forma possível. As alunas que recebem atendimento dessa intérprete são surdas alfabetizadas, e tem muita facilidade na compreensão dos conteúdos. Quando foi questionado sobre, qual a visão que ela tinha dos alunos que recebem auxílio de uma intérprete em sala de aula, ela relatou ser primordial, pois, torna-se quase que impossível um professor ministrar aula para mais de trinta alunos em sala de aula e ainda transmitir o conteúdo para o Surdo. Ainda foi explicado que a metodologia de trabalho com alunos Surdos não é a mesma que com ouvintes, e isso agravaria ainda mais a situação do professor. Aproveitando a deixa, foi questionado como que ela se articula com os professores para que haja um atendimento voltado para a necessidade desses alunos. A explicação foi que não há um planejamento conjunto com os professores, até porque são mais de doze professores diferentes que ministram aula para essas alunas, cada professor tem o seu dia de planejamento, então não teria como a intérprete dar o atendimento aos Surdos e ainda acompanhar o professor em seu planejamento. Mas foi relatado que existe um horário de

planejamento do intérprete, onde ela com antecedência verifica os conteúdos que serão estudados durante a semana e se houver algum conteúdo mais complexo, procura-se material didático que possa suprir a necessidade do Surdo. No entanto foi narrado ainda que de um modo geral os professores contribuem muito para o aprendizado dos alunos. Quanto aos cursos de formação continuada a intérprete disse que o ultimo aconteceu no ano de 2012, mas que antes desse, o ultimo curso oferecido pelo estado foi no ano de 2003.

TABELA 7 – Características do Surdo S-4

Nasceu Surdos?	Não
Os pais sabem Libras	Sim
O aluno sabe Libras?	Sim
É alfabetizado?	Sim
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	Desde a pré-escola
Reside próximo a escola?	Não
Já estudou em escola particular?	Sim
É Oralizado?	Sim

Fonte: A autora (2014)

As alunas atendidas pela intérprete I-3, são as S-4 e S-5. A surda S-4 tornou-se surda ainda quando criança, porém sempre teve a atenção dos pais e acompanhamento de especialistas. A sua família vive em uma condição financeira de classe média, tanto que até o 9º ano do ensino fundamental a S-4 estudou em escola particular, sempre teve o acompanhamento de uma intérprete. Essa aluna é oralizada e alfabetizada e tem muita facilidade na compreensão dos conteúdos.

TABELA 8 – Características do Surdo S-5

Nasceu Surdos?	Sim
Os pais sabem Libras	Sim
O aluno sabe Libras?	Sim
É alfabetizado?	Sim
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	Desde a pré-escola
Reside próximo a escola?	Não
Já estudou em escola particular?	Sim

É Oralizado?	Não
--------------	-----

Fonte: A autora (2014)

A outra aluna é a S-5, e de acordo com o que é mostrado na tabela 8 essa nasceu surda em uma cidade do interior do estado de Rondônia, e por falta de recursos na cidade para o ensino especial aos quatro anos foi embora para um estado da região sudeste que é pioneiro no trabalho com Surdos, chegando lá foi matriculada em uma escola Bilíngue particular, estudou nessa escola até o 2º ano do ensino médio, sempre tendo todos os atendimentos clínicos e psicológicos necessários para o seu bom desenvolvimento.

Na observação feita em sala de aula verificaram-se quatro aulas. Sendo, duas de Língua Portuguesa escrita, uma de história e a última de Matemática. As duas primeiras aulas de Língua Portuguesa as alunas junto com a intérprete se dirigiram a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a professora já estava lá aguardando. A aula iniciou-se com a professora corrigindo uma atividade que tinha sido passada na aula anterior. Após a correção da atividade a professora iniciou um novo conteúdo sobre “análise das frases” com as alunas. Para a explicação a professora usou como recurso o slide. Nesses slides tinham muitas figuras e exemplos que fazia com que a curiosidade das alunas fosse aguçada, durante a aula por várias vezes as alunas interromperam para questionar a professora. Em alguns momentos foi necessária a intervenção da intérprete para ajudar na comunicação. A aula terminou com a professora pedindo que as alunas pesquisassem em casa sobre “as dez classes das palavras” e que na próxima aula deveriam apresentar o tema sugerido.

Após o intervalo as alunas voltaram para a aula de História de Rondônia. Essa aula percebeu-se o grande conhecimento do professor regente no conteúdo que estava sendo explicado. As alunas sentavam a frente para terem uma melhor visualização da intérprete, por já ser habitual à presença de intérprete em seu ambiente escolar o olhar delas nunca se desviava. Na observação a explicação era sobre “O ciclo da Borracha”, durante a aula, o Professor usou o quadro fazendo o uso de imagens para facilitar o entendimento das alunas. No decorrer da aula os alunos questionavam bastante, a aluna surda “S-5”, também fez uso da palavra questionando o professor, e durante a resposta do professor a aluna o olhar do professor ficou direcionado a aluna por mais que ela estivesse com o olhar direcionado a intérprete. Em certo momento da aula o professor chamou atenção de um aluno que não estava atento, e a intérprete, passou para as alunas com a mesma entonação que o professor falava. Outro momento interessante de atuação da intérprete, foi quando o professor esqueceu o nome que se dava a alguma coisa, e a intérprete passou para as alunas da mesma maneira

que o professor falava. O sino tocou e terminou a aula de História de Rondônia e iniciou-se a aula de matemática. Na aula de matemática a professora passou no quadro algumas questões para que os alunos copiassem, todos alunos copiaram e começaram a responder a aula terminou com os alunos entregando as atividades para a professora.

A segunda sala analisada foi o 9º ano do ensino fundamental. A intérprete dessa sala é a I-4, que trabalha na educação a mais de quinze (15) anos, o mesmo período que trabalha com Surdos. Foi relatada por essa intérprete que o seu trabalho traz alguns desafios, pois, os alunos que são atendidos por ela não são alfabetizados, são alunos originados da rede municipal de ensino e que tem muita dificuldade no aprendizado. Ela ainda explicou que mesmo com toda as dificuldades, os alunos que recebem o atendimento de um intérprete em sala de aula, tem maior compreensão no que é ensinado. Ela explicou que visto que os professores não sabem Libras a dificuldade de entender o que está sendo falado pelos alunos Surdos é muito grande, e sem a presença do intérprete a reciprocidade disso é verdadeira, pois, os alunos também não conseguem entender o que está sendo falado pelo professor, e por essas razões é imprescindível a presença de um intérprete. Quanto a metodologia de trabalho com os alunos Surdos, ela explica que não tem como ser a mesma metodologia que é usada com os alunos ouvintes, pois, os Surdos usam o canal visual para o seu aprendizado e já os ouvintes usam o canal auditivo. Foi descrito que para o melhor entendimento dos Surdos eles precisam de materiais que trabalhem muito o seu visual, por isso o uso de figuras que demonstrem o que está acontecendo é imprescindível. No entanto, nem sempre os professores levam para a sala esses materiais, por isso, há necessidade que o intérprete em seu planejamento prepare esses materiais, para que caso o professor não leve nada que contribua para o entendimento dos Surdos, o intérprete tenha já preparado uma segunda alternativa para que o aluno não fique com uma defasagem muito grande no seu aprendizado. Também a respeito do planejamento, ela relatou, que não é possível ter um planejamento junto com os professores, no entanto antes da aplicação de provas ou trabalhos os professores procuram a intérprete para saber se aquele trabalho ou aquela avaliação se adapta ao Surdo ou não. Caso esse trabalho não se adapte, o trabalho é modificado de maneira que os Surdos tenha possibilidade de fazer.

Foi questionada ainda sobre os cursos de formação continuada que o estado oferece, e ela narrou não ter participado de nenhum, pois, quando ela começou a trabalhar para o estado havia terminado um desses cursos a poucos dias.

TABELA 9 – Características do Surdo S-6

Nasceu Surdos?	Sim
Os pais sabem Libras	Não
O aluno sabe Libras?	Sim
É alfabetizado?	Não
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	Com 17 anos
Reside próximo a escola?	Não
Já estudou em escola particular?	Não
É Oralizado?	Não

Fonte: A autora (2014)

Os alunos que recebem o atendimento pela intérprete acima citada são os alunos S-6 e S-7. O Surdo nomeado S-6 conforme a tabela 9, nasceu Surdos na cidade de Ariquemes, e tem outros casos de surdez na família. Originado de uma família de classe social baixa, sempre estudou em escolas públicas. Até o 8º ano estudou em escolas da rede municipal de ensino, começou ter acesso à intérprete apenas no 7º ano, esse aluno não é alfabetizado, e por isso a sua grande dificuldade em compreender os assuntos ensinados.

TABELA 10 – Características do Surdo S-7

Nasceu Surdos?	Não
Os pais sabem Libras	Não
O aluno sabe Libras?	Sim
É alfabetizado?	Não
Com quantos anos teve o primeiro intérprete?	Com 17 anos
Reside próximo a escola?	Sim
Já estudou em escola particular?	Não
É Oralizado?	Sim

Fonte: A autora (2014)

O aluno Surdo nomeado S-7, não tem casos de antecedentes de surdez na família, nasceu e se criou no interior do estado, nasceu Surdos e de acordo com a tabela 10, aos 17 anos teve o seu primeiro contato com intérprete em ambiente escolar. Esse aluno sempre estudou em escolas municipais de Cujubim, e aos 17 anos mudou-se para o município de Ariquemes, nessa mudança foi que houve esse primeiro contato com o intérprete. A sua primeira relação com o intérprete, foi um tanto complicado, pois, ele sabia unicamente o “Simbolismo esotérico”, mas

com o tempo foi se adaptando e atualmente já matriculado na escola estadual sabe libras de forma que é possível estabelecer uma comunicação.

Durante a observação feita nessa sala foi notável a dificuldade que os alunos encontravam para compreender o conteúdo. No entanto, durante as aulas um aluno cooperava para o entendimento do outro. Por exemplo, a primeira aula foi de Matemática, o conteúdo que estava sendo explicado era um tanto complexo, não havia nenhum exemplo de como aquelas fórmulas seriam usadas na prática, porém o aluno S-6, conseguiu ter domínio do conteúdo, e explicava para o S-7 que não conseguia entender, e assim eles iam contrabalanceando. Essa aula de matemática foi toda de atividades de fixação. A segunda aula foi de Educação Física, os alunos se dirigiram a quadra. No início da aula o professor solicitou que os alunos montassem uma fila para que fosse feita a chamada, nesse período os alunos demoraram para organizar a fila, o professor então alertou que _quanto maior fosse o tempo de organização da fila, mais tempo eles demorariam para jogar. Em um ar de _ “pra mim não tem nenhum problema esperar”_ ele parou cruzou os braços e ficou aguardando a atenção dos alunos. A intérprete transmitiu para os Surdos no mesmo tom que o professor falou, e no período que ele fez um “ar” de espera, a intérprete também transmitiu essa emoção. Depois que conseguiram organizar as filas e terminar a chamada, um grupo de meninos e meninas foram jogar futebol, um outro grupo jogar Vôlei, e os Surdos jogavam Dama com uma outra aluna. Nesse momento foi questionado para a intérprete se aquela situação era apenas casual, ou se sempre eles gostavam de ficar jogando Damas. Ela explicou, que a maioria das vezes eles ficavam jogando Damas, mas, que quando um Surdo comparece a escola, o outro fica apenas olhando os colegas jogarem. Tocou o sino e eles foram para o intervalo, quando voltaram para a aula de sociologia tinham que apresentar um trabalho com o tema “A relação entre o capitalismo e a pobreza”. A professora encaminhou os alunos até a sala de multimeios, para que pudessem apresentar o trabalho usando o Power point. O grupo era formado por quatro pessoas, dois Surdos e dois ouvintes, o ouvinte começou apresentando o trabalho, enquanto ele explicava a intérprete traduzia para os Surdos, no segundo momento os Surdos apresentavam e a intérprete fazia a voz dos Surdos, o trabalho terminou com o ouvinte falando.

A última aula era de geografia, os alunos foram levados para a sala de informática. A professora comissionou os alunos a fazerem um trabalho usando como recursos os slides, mas antes de explicar o tema dos trabalhos começou a aula explicando aos alunos como montar um trabalho conforme as regras da ABNT e como deveria ser colocado nos slides. A mesma usava o recurso da lousa para montar esquemas em formas de figuras para que os alunos pudessem

realmente entender qual a proposta da atividade. No entanto, no decorrer da aula foi notado que esses alunos não tinham muito contato com informática, e isso tinha um agravante, eles não eram alfabetizados. Os dois alunos sentaram em um mesmo computador para facilitar o trabalho da intérprete. A aula terminou a professora pedindo que eles separassem os grupos e distribuindo os temas. O grupo era de cinco pessoas, todos os grupos se juntaram e sobraram os mesmos dois do trabalho de sociologia, então, os dois alunos Surdos juntaram-se com os dois ouvintes, a professora pegou um aluno de um grupo que tinha seis pessoas e colocou no grupo que só estavam os quatro. E assim se formou o grupo do trabalho de geografia.

Na próxima seção serão analisados os diversos comportamentos, nas diferentes escolas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Diante da atual conjuntura política e social, o discurso sobre escolas inclusivas tem-se difundido cada vez mais. Porém, à medida que se ampliam esses discursos, criam-se novas legislações para garantia do direito ao atendimento dos Surdos. Nesse contexto surgem algumas indagações que norteará essa análise, a saber: Em que medida se tem promovido a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para os alunos Surdos nas políticas educacionais inclusivas. Diante dessa indagação essa análise irá verificar a situação acima citada.

Essa análise procederá da seguinte maneira. Os dados serão expostos conforme os grupos de sujeitos, por exemplo: Os intérpretes, os professores da sala de aula, a relação dos alunos Surdos com os ouvintes, os professores da sala de recursos, a professora de língua portuguesa escrita, e os alunos Surdos. As observações e entrevistas serão colocadas a medida que são consideradas relevantes, fazendo articulação com o referencial teórico usado nessa pesquisa. Todos os questionários estão organizados e disponíveis no apêndice desse trabalho.

4.1 Análise da Estrutura Física das Escolas;

Diante dos resultados apresentados na terceira sessão, percebe-se uma diferença muito grande com relação à estrutura física das escolas M1, M2 e E1. Essa diferença reflete diretamente no aprendizado do aluno. De acordo com a pesquisa de Beltrame e Moura (2009), os alunos que frequentam instituições com infraestrutura adequada aprendem mais do que os que estudam em escolas sem essas condições. Baseando-se em tais estudos, a tabela abaixo traz alguns itens básicos para infraestrutura e inclusão dos Surdos.

TABELA 11 – Estrutura física das escolas pesquisadas

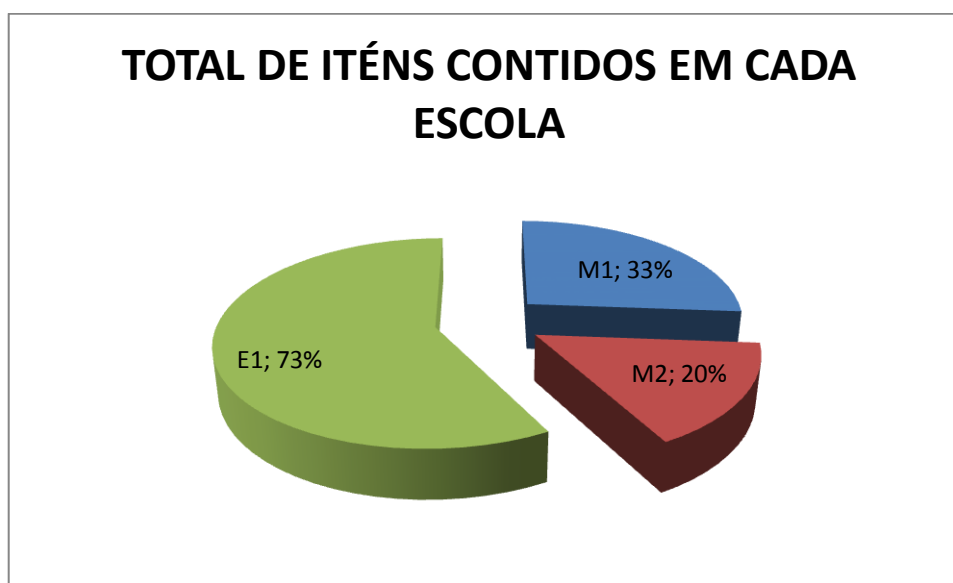
ESTRUTURA	ESCOLA M1	ESCOLA M2	ESCOLA E1
Identificação em Libras nas portas. (Salas de aula)	NÃO	NÃO	SIM
Identificação em Libras nas portas. (Administração)	NÃO	NÃO	SIM
Identificação em Libras nas portas. (Gestão)	SIM	NÃO	SIM
Sinal luminoso (Salas de aula)	NÃO	NÃO	SIM
Sinal luminoso (Administração)	NÃO	NÃO	NÃO
Sinal luminoso (Gestão)	NÃO	NÃO	NÃO
Sinal luminoso (Pátio)	NÃO	NÃO	SIM

Sinal luminoso (Cantina)	NÃO	NÃO	SIM
Alfabeto Manual (Salas de aula)	SIM	SIM	SIM
Alfabeto Manual (Gestão)	NÃO	NÃO	NÃO
Alfabeto Manual (Pátio)	SIM	NÃO	SIM
Alfabeto Manual (Cantina)	NÃO	NÃO	NÃO
Climatização (Salas de aula)	NÃO	NÃO	SIM
Climatização (Administração)	SIM	SIM	SIM
Climatização (Gestão)	SIM	SIM	SIM

Fonte: A autora (2014)

Confrontando os dados apresentados, nota-se uma diferença evidente entre as escolas municipais e a escola estadual. O gráfico abaixo mostrará os percentuais apresentado na tabela.

GRÁFICO 10 – Total de itens básicos contidos em cada escola.



Fonte: A autora (2014)

A escola Municipal M2, têm apenas 20% dos materiais que são considerados básicos, isso significa que dos quinze (15) itens apresentados, ela possui apenas três (03). Na escola municipal M2, dos quinze (15) itens ela apresentou cinco (05), que em percentual seria o mesmo que 33% do total. Já a escola estadual E1, os dados mostram que ela possui 73% dos itens que constam na tabela, ou seja ela tem onze (11) dos quinze (15) componentes.

Beltrame e Moura (2009, p.1), explicam a importância desses dados.

A preocupação com o ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades humanas deve se estender aos prédios escolares, visto que estes locais abrigam inúmeras pessoas com a finalidade de adquirir conhecimento e cultura. Assim, é necessário que a arquitetura destes prédios esteja plenamente adequada para receber os estudantes e possibilitar o máximo de condições de aprendizagem.

Baseando-se nos dados de amostragem, para que as escolas do município de Ariquemes estejam conforme os autores citaram – “plenamente adequadas” ao atendimento dos Surdos; existe ainda uma longa caminhada. No entanto enquanto tal feito não é contemplado os Surdos acabam sendo penalizados em sua aprendizagem. Na subseção seguinte serão mostrados através de dados, as diferenças existentes entre alunos vindo da rede municipal e alunos oriundos da rede partícula. Logicamente, que esse não é o único problema existente nas escolas que propõem a inclusão, no entanto é um dos agravantes.

4.2 Análise dos fatores que concorrem para a inclusão ou exclusão dos alunos Surdos

A partir dos resultados obtidos através das pesquisas, podem-se identificar os principais fatores que contribuem ou não para a inclusão.

A realização da análise será a partir do confronto entre as realidades das diferentes escolas, usando como procedimento a separação dos diferentes profissionais, a saber: intérpretes, professores de sala de recursos (sendo incluído também professor de Língua portuguesa escrita), metodologia de trabalho do professor ouvinte com o aluno Surdo e relação aluno ouvinte e aluno Surdo.

Os intérpretes analisados são dois (02) das escolas municipais e dois (02) da escola estadual. Segundo Quadros (2004, p.26) a ação de interpretar

Envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

As intérpretes que foram pesquisadas desempenham, ou deveriam desempenhar, essa função explicada por Quadros.

As intérpretes analisada foram as das escolas municipais, e posteriormente as da escola estadual. As do município tem como nível de formação o ensino médio com alguns cursos de Libras, já as da escola estadual tem como nível de formação o ensino superior com

especialização em Libras. No entanto, segundo a autora já citada (2004) não basta apenas dominar o uso da Língua de Sinais. Ela explica

Não é verdade que dominar a língua de sinais seja suficiente para a pessoa exercer a profissão de intérprete de língua de sinais. O intérprete de língua de sinais é um profissional que deve ter qualificação específica para atuar como intérprete (QUADROS, 2004, p.30).

Quanto a essa qualificação necessária para a profissionalização como intérprete a Lei 12.319 de 1º de Setembro de 2010, expressa:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
II - cursos de extensão universitária; e
III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010, p.1)
Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, p.1)

É notória a diferença entre formação das profissionais do estado (que são especialistas) e as do município (que tem o nível médio). Porém, diante das informações apresentadas por Quadros (2004), e a legislação vigente citada acima, todas as intérpretes, tanto as do Município quanto as do Estado estão dentro dos padrões especificados pela lei quanto a formação, mas quanto a qualificação ela não condiz com a atuação na prática do tradutor intérprete.

Ainda sobre os intérpretes a atuação da I-1 em sala de aula condiz com a situação encontrada por Zampieri em sua pesquisa com intérpretes, ela assegura:

[...] a responsabilidade atribuída e assumida pela intérprete nas questões que dizem respeito aos alunos Surdos, e também apresentam um forte indício que as profissionais não estão realizando um trabalho de colaboração e sim de divisão de tarefas (ZAMPIERE, 2006, p. 80)

Em observação na escola M1, pode-se notar claramente a essa divisão de tarefas, onde, a intérprete tinha total responsabilidade sobre o aluno Surdo, e a professora regente sobre os demais. Por exemplo, em alguns momentos foram presenciado situações em que, a professora ensinava para os alunos sobre o descobrimento do Brasil, nesse mesmo momento a intérprete ensinava para o Surdo o sinal de BRASIL, e explicava para o S-1 o significado de Brasil. Zampiere (2006, p.81) comenta que:

A dinâmica deste episódio demonstra que a professora delega à intérprete sua função e responsabilidade pelos alunos Surdos e que, devido a isso, os alunos Surdos acabam solicitando mais a intérprete do que a professora, responsável pela classe e pela educação dos mesmos.

Nessa primeira escola o papel da intérprete era o de segunda professora, sendo responsável por todo o aprendizado do aluno Surdo e do seu aprendizado.

Quanto à escola M2 a atuação da intérprete era parecida a da M1, porém, a I-2, não ensinava conteúdos diferentes do que estava sendo proposto pela professora regente. Essa intérprete atuava em duas salas durante os dois períodos o matutino e o vespertino. Por mais que essa intérprete se esforçasse em exercer a sua função, a situação que era imposta tornava sua atuação muito difícil. Sobre essa situação Quadros (2004, p.60) explica:

Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete.

Uma situação que foi observada no trabalho desse intérprete é que em diferentes momentos o professor passava a atividade para o S-2 e esse contava com a ajuda da intérprete para realizar tais atividades, não conseguindo ter um diálogo com a professora regente a ponto de se dirigir a ela para a resolução de atividades. Outra situação com a mesma intérprete porém com o S-3 foi um momento em que a professora de língua portuguesa passou uma atividade para o aluno e esse aluno não conseguia desenvolver o texto e por isso pedia a todo momento que a intérprete explicasse para ele e soletrasse o que ele deveria escrever. Sobre isso Zampiere explica que;

A professora isenta-se da preocupação com o processo educacional vivenciado pelos alunos Surdos, e a intérprete, ao assumir, além da interpretação a responsabilidade por estes processos acaba assumindo também a supervisão e a manutenção da ordem em sala de aula (ZAMPIERE 2006, p.81).

Pode-se perceber uma semelhança em alguns fatores das intérpretes do município, por exemplo: o vínculo empregatício com a prefeitura (temporário), o nível de escolaridade (ensino médio) e o tempo de atuação na profissão (menos que um ano).

Quanto às intérpretes da escola estadual (I-3 e I-4) ambas são concursadas tendo um vínculo permanente com o estado. Levando em consideração o tempo de experiência na área da surdez dessas duas intérpretes, na prática observa-se muito profissionalismo em suas funções, cumprindo dentro do possível o código de ética do intérprete (apud QUADROS, 2004, p.32) :que expõe:

2^o. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3^o. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;

Durante o período de observação na escola estadual, em alguns momentos específicos, pode-se perceber na prática o conhecimento que as intérpretes têm de sua função em sala de aula. Entre tais pode-se citar um período da aula de História de Rondônia a I-3 estava em sua função de intérprete e em certo momento da aula o professor reclamou com um aluno, pois ele não estava prestando atenção. A intérprete por sua vez, passou tudo que estava acontecendo para as alunas com a mesma entonação que o professor falava. Uma outra situação significativa aconteceu com a I-4 durante a aula de Educação Física. O professor aguardava a organização das filas, e nesse período de espera ele fez um ar de que não estava se preocupando com a situação. Por mais que os alunos Surdos já estivessem organizados, a intérprete por sua vez, transmitiu a informação para eles da mesma maneira que o professor havia falado.

No entanto por mais que essas escolas tenham os intérpretes para dar o apoio aos Surdos, Quadros explica que:

Algumas pesquisas começam a despontar no país apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola (QUADROS, S/A p.3)

Apesar dos intérpretes fazerem com que a barreira da comunicação entre Surdos e ouvintes sejam quebradas, segundo informações obtidas por esses profissionais ainda não existe em Ariquemes cursos de capacitação para professores de Metodologia do ensino para Surdos. O que é constado são reuniões que acontecem eventualmente orientando a tais professores como agir nas salas que tenha uma pessoa surda. No entanto essas reuniões não qualificam os professores a uma prática metodológica que contemple o aprendizado dos alunos Surdos.

Fazendo uma retrospectiva entre as três escolas pesquisadas, pode-se perceber a falta de materiais que estimulem o visual dos Surdos por parte dos professores regentes. Normalmente as aulas são expositivas com pouco ou nenhum material concreto que possa trabalhar com os Surdos.

[...] os professores estão despreparados para lidar com os alunos Surdos devido à ausência de procedimentos metodológicos que privilegiam a experiência visual do

Surdo no processo de ensino e aprendizagem. Ainda [...] analisou que há inadequações no processo pedagógico dos alunos Surdos e dificuldade de comunicação, principalmente, entre o aluno e os professores. [...],concluiu que no processo cabe à escola de adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. (CAMPOS, 2008, p.49,50)

No comentário de Campos (2008), nota-se o que é presenciado na prática. Professores que não privilegiam a experiência visual do Surdo. Pode-se citar como exemplo a escola M1. No decorrer de uma aula de História, a professora ensinava de forma expositiva sobre o descobrimento do Brasil, em nenhum momento ela mostrou figuras sobre as rotas traçadas pelos portugueses ou algo parecido, dificultando ainda mais o trabalho da intérprete. Na escola M2 durante uma aula de língua portuguesa no 4º ano, a professora explicava para os alunos sobre os gêneros textuais, durante a explicação a professora anotou no quadro apenas o nome de dois desses: o conto e a notícia. No término da explicação o aluno alegou ter entendido, porém, no momento da atividade ele não soube resolver, provando assim que não havia tido a compreensão. Por fim em uma das observações feitas na escola E1, durante uma aula de Matemática do 9º ano a professora estava passando um conteúdo que era um tanto complexo para os alunos, e para o agravamento da situação não tinha nenhum exemplo prático de como aquilo seria usado. Como resultado o aluno Surdo que tinha maior dificuldade nas ciências exatas não conseguiu entender o conteúdo. Uma questão vital para o ensino /aprendizagem dos Surdos é explicada por Soares e Lacerda que comenta

A questão fundamental para qual é preciso chamar atenção é a forma como o conceito pretendido não foi trabalhado com o aluno Surdo. Nem sempre uma atividade pensada/proposta para ouvintes é apropriada para o Surdo. É preciso uma consideração especial, uma atenção às suas características e uma organização de atividade que inclua a criança surda e não que a deixe à margem. (SOARES; LACERDA, 2007, p.9)

Diante das diferentes questões colocadas, percebe-se que os professores regentes das escolas inclusivas de Ariquemes, não estão preparados para receberem alunos Surdos. Isso se dá pela falta de treinamento metodológico que trabalhe com as experiências visuais. Outra questão relevante é o pouco contato que os professores tem com os Surdos. Normalmente eles tendem a se dirigir ao intérprete em situações que a fala deveriam ser conduzidas aos Surdos. Uma única situação em que se notou o conhecimento do professor sobre isso, foi durante uma aula de História de Rondônia, no 3º ano da escola E1, a aluna S-5 fez um questionamento para a professora sobre o assunto, e percebeu-se que durante a resposta, apesar da aluna estar com os olhos fixos na intérprete, o professor dirigiu a palavra para a aluna surda e não para a intérprete. As outras situações presenciadas não foram tão bem sucedidas assim. Por exemplo, na escola M2 a professora de português, ao invés de direcionar a sua fala ao aluno Surdo, ela

perguntou a intérprete se ele (o aluno) havia entendido. Mostrando assim, a distancia que entre o professor e o aluno Surdo. É interessante o comentário de Reily sobre essa questão, ela explica que

Mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é fundamental que o aluno sinta que o seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. (Reily, 2004 p.125)

Portanto, é interessante que o professor que ministra aula em salas que tem pessoas surdas deixe claro ao aluno em sua prática que ele não é um alunos do intérprete, e sim do professor, segundo a autora citada (2004) é importante que o aluno sinta que o professor, por mais que não saiba Libras, está se esforçando para se aproximar e interagir com ele.

No processo de inclusão espera-se que o aluno com qualquer deficiência interaja com os demais. No entanto no caso dos Surdos essa situação torna-se complicada, pois se trata de pessoas que vivem no mesmo país, mas que usam línguas diferentes. Glat (2006, p.36) que aborda esse assunto afirma que:

Vários estudos te demonstrado que crianças deficientes que estudam em classes “integradas” geralmente são isoladas socialmente, mantendo contato apenas com crianças deficientes ou problemáticas. No caso dos adultos a situação é similar.

Essa situação citada pela autora condiz com o que foi encontrado na sala de 9º ano da escola E1. Os dois alunos que lá estudam normalmente ficam juntos, não havendo nenhuma ou quase nenhuma interação com os ouvintes, por exemplo, nos trabalhos que são em dupla, normalmente eles fazem juntos, e quando o trabalho envolve mais pessoas eles fazem com outros dois meninos que por dificuldade de aprendizagem também são excluídos das escolhas preferenciais nos trabalhos. Outro exemplo ainda nessa escola é na hora do intervalo, onde os Surdos juntam-se para conversar, contar histórias e piadas e dificilmente ter um ouvinte interagindo.

Nas outras escolas estuda um Surdos por sala, na escola M1 o Surdo S-1 brinca com os seus colegas por meio de apontamentos, normalmente as brincadeira envolvem violência, quando não há possibilidade de comunicação, os ouvintes se dirigem a intérprete pedindo que ela fale algo para o Surdo, ou que ela os ensine como é certo sinal. Na escola M2 o aluno S-2 demonstrou ter uma interação boa com os seus colegas, pois tanto na hora do intervalo, quanto no nas duas ultimas aulas que foram na quadra, ele brincava com os seus colegas, dizia quando não achava certo o que eles estavam fazendo (ou seja, se expressava quando achava que os colegas estavam roubando no jogo), quando os colegas via que ele estava

descumprindo as regras do jogo avisava para ele. Porém todo esse cenário citado se dava por meio de apontamentos e gestos, sendo tudo superficial.

Essa situação encontrada nas escolas de Ariquemes, não é uma particularidade daqui, pois, vários autores falam sobre os sentimentos dos Surdos quando se confrontam com essa situação. Entre tais autores pode-se citar Campos (2008, p.24) que conta a sua própria experiência:

A convivência com os ouvintes não era verdadeira, pois eles tinham uma língua e cultura própria. Quando falavam comigo, não era do mesmo jeito como dialogavam com outros ouvintes, pois sempre resumiam, simplificavam o conteúdo para mim e eu sempre era última a saber das novidades e dos problemas. Isso me revoltava e não achava justo fazerem isso comigo. Queria que tudo fosse natural, mas pelo visto a vida tem jeitos diferentes. Não só eu passei por isso na escola regular, mas também todo o meu grupo da clínica sofreu com isso.

O comentário de Campos (2008) contando um pouco de sua experiência em sala de aula, relata o que os Surdos sentem ao serem muitas vezes excluídos da conversa, outras vezes tendo que se excluir. A mesma autora (2008, p. 86) conclui:

Contudo é de suma importância que todos que convivem com alunos Surdos saibam a Língua de Sinais para possibilidade de compreender melhor o mundo constituindo assim nosso cognitivo e subjetivo; e possibilidade de uma educação e interação.

Assim sendo, conclui-se com o comentário da autora sobre a importância que a escola inclusiva, não seja inclusiva apenas na nomenclatura. Todas as escolas que têm Surdos matriculados devem proporcionar condição para que todos os integrantes desse ambiente saibam minimamente se comunicar com os alunos Surdos. Para que a escola realmente inclua esses alunos é necessário que desde o aluno até a gestão, todos saibam pelo menos o básico em libras.

Outros profissionais encontrados nas escolas, e que tem grande importância, são os professores da sala de recursos. Todas as escolas pesquisadas tinham esse profissional, mas ter simplesmente não trás resultados a Legislação no decreto 5.626/2005 capítulo IV das garantias ao acesso dos Surdos a educação o art. 14 reza que deve “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos Surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005, p.4).; Segundo o que é descrito na lei o aluno tem direito a um atendimento em contra turno. Esse atendimento deve ser oferecido pela escola e ter como profissional de apoio o professor da sala de recursos. O que foi encontrado na prática nas escolas municipais, são escolas que tem essa sala de recursos, tem os professores dessas salas, mas não tem o atendimento para o Surdo.

A escola M1, alega não oferecer esse atendimento por forças maiores. Pois, o aluno Surdo que lá estuda mora na zona rural e isso dificulta a sua vinda para a escola no contra turno. O único atendimento que é oferecido a esse aluno é a presença do intérprete no horário de aula.

Já a escola M2, nenhum dos alunos mora tão longe que não possam vir no contra turno. Porém, a intérprete que lá trabalha, tem a carga horária de 40 horas semanais em sala de aula, e a professora da sala de recursos alega não ter possibilidade de atender esses alunos sem a presença da intérprete. Diante dessa situação os alunos Surdos ficam aquém do que se espera, para a série que estão matriculados, sem o atendimento que é garantido por lei.

Na escola E1, existe a professora da sala de recursos e a professora de Língua portuguesa escrita. A análise foi feita com a professora de Língua portuguesa escrita. Os alunos matriculados nessa escola recebem o atendimento no contra turno que é garantido por lei, e recebem ainda o atendimento com essa professora bilíngue. Esse atendimento está em conformidade com o decreto 5.626/2005 que diz:

Art. 14. As instituições [...] de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.[...]

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos Surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos Surdos (BRASIL, 2005, p.4)

A lei é muito clara quando diz que as instituições de ensino devem oferecer desde a educação infantil até o ensino superior o ensino de Libras e também de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para os Surdos. Diante das pesquisas feitas, pode-se observar que a única escola que oferece o ensino de Língua Portuguesa Escrita como segunda Língua é a escola E1. Foi notado também que nenhuma das escolas oferece o professor de Libras ou instrutor de Libras (surdo), e a maioria dos professores regentes das escolas tem o mínimo ou nenhum conhecimento, que é exigido por lei, acerca da singularidade linguística manifesta pelos alunos Surdos.

Pode-se notar também uma diferença muito grande entre os alunos Surdos. Um grupo composto por duas pessoas eram alfabetizados e não tinham dificuldades no aprendizado, e o outro grupo composto por cinco pessoas não eram alfabetizados. É notável que o grupo de

duas pessoas, era oriundo de escolas particulares, ou seja, tiveram os acompanhamentos de qualidade que eram necessários na idade certa. Já o outro grupo de cinco Surdo era oriundo de escolas municipais, ou seja, eram de famílias com baixa condição financeira que não podiam proporcionar para os filhos um acompanhamento escolar e clínico de qualidade, o máximo que podiam oferecer era o que a lei garante que é “o direito a educação”. Agora quanto a essa educação ser de qualidade isso é outra história. No que diz respeito as escolas pesquisadas, principalmente as estaduais Soares e Lacerda (2007 p.129) relata:

A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer qualquer concessão ou adaptação para a sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente”.

Ainda sobre as diferenças de classes sociais como fator determinante para a inclusão Carvalho explica que

[...] pode-se afirmar que a condição de classe social a que pertence a pessoa com deficiência pode ser mais significativa na determinação de sua trajetória social do que uma cegueira, uma surdez, uma limitação física e algum problema mental (CARVALHO, 2009, p.73)

Enquanto essa inclusão não acontece efetivamente os Surdos que são da classe trabalhadora vão ficando a margem de todo o processo de ensino/aprendizagem, sendo de certa forma “aprovados” de um ano para o outro sem cumprir os requisitos mínimos estabelecidos para o ingresso na próxima série, trazendo como consequência a saída desses alunos do ensino básico, ainda analfabetos.

5. CONCLUSÃO

O reconhecimento das diferenças linguísticas e sociais, e da necessidade do processo de inclusão, está presente nos textos e nas políticas, entretanto, na prática muito pouco tem sido mudado no que tange a escola e o currículo.

Essa pesquisa que teve como objetivo verificar em que medida está sendo promovido à ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para os alunos Surdos, no contexto das políticas educacionais inclusivas. Para que essa verificação fosse concluída, fez-se necessário fazer um levantamento histórico mostrando quais os principais marcos da educação especial de Surdos no mundo e no Brasil. A partir desse momento, foram adquiridos elementos básicos necessários para compreender a evolução histórica e o conceito de inclusão, percebendo que esse não é um fenômeno isolado, mas um elo da história da educação e da sociedade.

Ademais, foi feito um levantamento das principais políticas públicas que tem orientado a educação especial no país. Por meio dessa, tornou-se possível conhecer e ter uma compreensão básica das políticas que orientam a Educação Inclusiva na atualidade. Através da análise perceberam-se também as possibilidades que ela apresenta assim como os seus limites.

E por fim a pesquisa de campo, que foi feita por meio de levantamentos de dados, trouxe uma resposta à problemática inicial. Na prática nota-se que o processo de inclusão dos Surdos de Ariquemes caminha a lentos passos.

Durante a pesquisa foram percebidos alguns aspectos relevantes. Por exemplo, alguns alunos que cursam o 9º ano do ensino fundamental e que ainda são analfabetos. Outro aspecto, é o despreparo dos professores regentes para o trabalho com alunos Surdos. Esse despreparo é praticamente geral. Percebe-se ainda que o investimento nas bases educacionais dos alunos, que acontece nas escolas municipais, ainda é pouco. Falta investimentos, tanto em profissionais qualificados como na estrutura física das escolas. No entanto, se por um lado os professores estão despreparados para trabalhar com uma metodologia que privilegie a experiência visual dos Surdos, por outro lado o governo oferece subsídios mínimos para a formação desses professores. Ainda, conforme constatado, tanto no município como no estado, os cursos de formação, não podem ao menos serem chamados de “formação continuada”, pois, o intervalo entre um curso e outro é muito grande.

Diante desses aspectos citados, e outros que estão descritos no corpo da pesquisa, conclui-se que apenas o acesso à classe comum não pode ser visto como sinônimo de inclusão, pois o aluno pode estar na classe comum, mas abandonado, ou seja, sem encontrar

condições que necessita para aprender. Como é o caso do aluno Surdo sem o intérprete ou sem o apoio do professor da sala de recursos ele vive a exclusão dentro de uma sala chamada de “inclusiva”. Além de um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, é preciso que ela ultrapasse os pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue, conforme apresentado na meta 4.7 do atual PNE (2014).

Enquanto a meta 4.7 do PNE não é solidificada, entende-se que não há uma receita pronta para a efetivação de uma educação inclusiva, porém é preciso contar com investimentos e compromisso político. A efetivação da palavra “compromisso” precisa ser concretizada na prática, não é preciso que crie mais políticas públicas educacionais inclusivas, mas é preciso o cumprimento das inúmeras que já existem.

Diante do exposto, acredita-se que essa pesquisa do processo de inclusão dos Surdos em Ariquemes possa juntamente com outras pesquisas do município e do estado de Rondônia contribuir para o desenvolvimento da efetivação das propostas educacionais no país. E que essa fotografia da atual circunstância dos estudantes Surdos nas escolas de Ariquemes, não perdure mais por muito tempo, e que as novas metas do PNE (2014) vá para a realidade dos alunos Surdos o mais rápido possível. Portanto, é necessário que a sociedade, de uma maneira geral, participe, lutando pelos direitos dos surdos e fazendo valer o que já foi politicamente alcançado.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional**. (In.) Clara Regina Rappaport (cord.). São Paulo: E.P.U., 1986.

ARANHA, M. S. F. Inclusão. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Eds). **Perspectivas multidisciplinares de educação especial**. Londrina: EDUEL, 2001.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília : MEC/SEE, 2005

BRASIL. **Constituição: Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso nacional. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Presidência da república, Casa Civil, 2000.

_____. Congresso nacional. **Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Centro Gráfico, 1994

_____. **Estatuto da Criança e do adolescente no Brasil (Lei nº. 8.069)**. Brasília: Centro Gráfico, 1990.

_____. **Ministério da Educação: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias (Lei nº 10.172)**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei Ministério da educação. Secretária da Educação especial**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providencias (Lei nº. 10.436). Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei Ministério da educação. (Lei nº. 12.319)** Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento.** São Paulo, v. 9, n. 54, p.21-27, 2001.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos - Ideologias e praticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BELTRAME, M. B.; MOURA, G. R. S.. **Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar.** Revista eletrônica <<revista Travessias>> Vol.3, nº 2, 2009. Disponível em < [http:// e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/articledownload/3378/2663](http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/articledownload/3378/2663)> acesso em: 15 de julho de 2013

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais.** 3. Ed. Rio de Janiro:Record,1997.

CAMPELLO, A. R. S. et al. Carta aberta ao ministro da educação. Brasília, 2012

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão na Escola regular?.** Florianópolis, 2008 (dissertação de mestrado)

CARVALHO, A. R. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: Uma análise na perspectiva critica.** Cascavel, 2009. (Dissertação de Mestrado)

COUTRIM, G., 1955. **História Global – Brasil e Geral** – volume único. 8º ed. SP: Saraiva, 2005

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo, 2002

DALCIN, G. **Um estranho no ninho: Um estudo Psicanalítico sobre a constituição da Subjetividade do sujeito Surdo.** Estudos Surdos I. (In.). QUADROS, R. M. (org.). Rio de Janiro :Arara Azul, 2006.

DORZIAT, A. **A concepção de Surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública Surdos.** São Carlos: UFSCar, 1999. (Tese de doutorado)

GADOTTI, M. **A questão da Educação Formal/ Não Formal.** [São Paulo], 2005 Disponível em:

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro editora, 2006.

GUARINELLO, A. C. et al. **A inserção do aluno Surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná.** Paraná: Revista Brasileira de Educação Especial. v.12, n.3, p.317-330. 2006

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.** 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Curitiba: UFPR, 2011.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Revista Katál, v.10. 2007

LOURENÇO, A. B. **Assessoria Pedagógica em Educação de Surdos**. Paraíba: UFPB, 2007. Disponível em :
<http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAI5/Area4/4CEDHPOUT01.pdf>
Acesso em: 15 de Ago. de 2013

LUTERMAN, D. **El niño sordo: cómo orientar a sus padres**. México: La Prensa Médica Mexicana, 1985.

MARQUES, L.P. **O filho sonhado e o filho real**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 2, 1995.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. São Paulo: Revista Brasileira de educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

NASCIMENTO, A. L. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2010.

NUÑES, B. **El niño sourdos y su familia: aportes desde la psicologia clinica**. Buenos Aires: Troquel, 1991.

OMONTE, S. **Relações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**. São Paulo: IP/USP, 1980. (Dissertação de Mestrado)

ONU/ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: ONU, 2006

ORSONI, L. C. A. M. **A produção de sentidos da surdez e de filhos Surdos**. São Paulo, 2007.

PIETRO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004**

QUIRÓZ, J. B. GUELER, F.S. **La comunicación humana y su patologia**. Buenos Aires: C.M.I, 1966.

REILY, L. H. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Papirus, 2004.

REIS, D. S. Formação docente e educação de Surdos: um encontro com a diferença, cultural e identidade surda. Porto Velho, 2013.

RAMOS, C. R. **LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2002.

RAMPAZZO, L. . Metodologia Científica. São Paulo: Loyola, 2009.

SAVIANI, D. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. Poésis Pedagógica - V.9, pp.07-19 ;N.1 jan/jun.2011

SEVERINO, A. J. 1942. Metodologia do Trabalho científico /23 ed. rev. Atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, F. LACERDA, C. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados. 2007

STROBEL, K. **História da Educação de Surdo**. Florianópolis, SC. UFSC, 2009.

TERRASI, E. **A família do deficiente: Aspectos comuns e específicos contidos nos relatos de mães de crianças portadoras de diferentes deficiências**. São Carlos: UFScar, 1993. (Dissertação de Mestrado)

TÔRRES, M. R. **Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.)**. Dezembro 2001.

VILELA, G. B. **Histórico da educação dos Surdos no Brasil**. Disponível em: http://www.feneis.org.br/page/noticias_detalhe.asp?categ=1&cod=623. Acesso em: 25 de mar. de 2014

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno Surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de libras – língua portuguesa** . Piracicaba: 2006

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AO INTÉRPRETE/CUIDADOR

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AO INTÉRPRETE/CUIDADOR

- 1) **Nome da Instituição de ensino:** _____
- 2) **Habilitação Acadêmicas/Literárias (grau mais elevado)**
 - () Bacharelato
 - () Licenciatura
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
- 3) **Tempo de serviço na educação:** _____
- 4) **Tempo de serviço como intérprete:** _____
- 5) **Em que período os alunos frequentam a sala de recursos?**
 - () Sempre no período oposto ao da escola.
 - () Sempre no mesmo período em que frequenta a escola.
 - () As vezes no mesmo período da sala de aula, as vezes no período oposto.
- 6) **Qual o perfil do aluno atendido por você?**
 - () Aluno com deficiência Auditiva. Quantos? _____
 - () Alunos com surdez. Quantos? _____
 - () Alunos com Surdoscegueira. Quantos? _____
- 7) **Como você considera o aprendizado dos alunos Surdos, quando tem-se em sala um Intérprete?**
- 8) **Como você se articula com o professor da sala comum, para que ambos possam atender adequadamente as necessidades do aluno que tem em comum?**
- 9) **Os materiais de apoio do AEE são disponibilizados aos alunos com deficiência, para uso na sala regular?**

- 10) **Como você realiza o diagnostico da evolução da aprendizagem da criança com deficiência Auditiva?**
- 11) **Você participa de algum tipo de formação continuada especifica na área de educação especial para Surdos (LIBRAS)?**
- 12) **A Secretaria de educação tem oferecido essas formações para o profissional? Em caso afirmativo quando aconteceu a ultima?**

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS

- 1) **Nome da Instituição de ensino:** _____
- 2) **Habilitação Acadêmicas/Literárias (grau mais elevado)**
 - () Bacharelato
 - () Licenciatura
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
- 3) **Tempo de serviço na educação:** _____
- 4) **Tempo de serviço no AEE:** _____
- 5) **Em que período os alunos frequentam a sala de recursos?**
 - () Sempre no período oposto ao da escola.
 - () Sempre no mesmo período em que frequenta a escola.
 - () As vezes no mesmo período da sala de aula, as vezes no período oposto.
- 6) **Qual o perfil do aluno atendido por você?**
 - () Aluno com deficiência Auditiva. Quantos? _____
 - () Alunos com surdez. Quantos? _____
 - () Alunos com Surdoscegueira. Quantos? _____
- 7) **Quais os materiais dos recursos de tecnologia assistiva você dispõe na sala de recursos?**
- 8) **Como você se articula com o professor da sala comum, para que ambos possam atender adequadamente as necessidades do aluno que tem em comum?**
- 9) **Os materiais de apoio do AEE são disponibilizados aos alunos com deficiência, para uso na sala regular?**
- 10) **Como você realiza o diagnostico da evolução da aprendizagem da criança com deficiência Auditiva?**

11) Você participa de algum tipo de formação continuada específica na área de educação especial para Surdos (LIBRAS)?

12) A Secretaria de educação tem oferecido essas formações para o profissional? Em caso afirmativo quando aconteceu a ultima?